

Ytringsfrihetens plass i samfunnsfagundervisningen

En didaktisk analyse

Kristian August Eilertsen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2022

Ytringsfrihetens plass i samfunnsfagundervisningen

En didaktisk analyse

Kristian August Eilertsen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

© Kristian August Eilertsen

2022

Ytringsfrihetens plass i samfunnsfagundervisningen

Kristian August Eilertsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Til minne om Samuel Paty (1973-2020)

*«Dersom frihet betyr noe som helst, betyr det retten
til å fortelle folk det de ikke vil høre.»*

George Orwell

Sammendrag

Hovedmålet med denne oppgaven har vært å få innsikt i hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen i videregående skole sett fra et lærerperspektiv. Problemstillingen har vært:

Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole om hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i undervisningen deres?

Oppgaven bygger på teoretiske bidrag fra blant annet Kierulf (2021), Børhaug (2005), Hunnes (2015), Stray (2012) og Iversen (2016; 2019). I dette ligger det at tematikken ytringsfrihet kan forstås som verdi, holdning og handling. Videre kan den undervises både om, for og gjennom. I tillegg kan den begrunnes gjennom blant annet et politisk styringsperspektiv, et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv.

Jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign, med bruk av semistrukturerte dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Sju samfunnsfaglærere fra forskjellige videregående skoler, som underviser i fellesfaget Samfunnskunnskap vg1/vg2 og programfaget Politikk og menneskerettigheter vg2/vg3, eller ett av disse fagene i kombinasjon med andre fag, er informantene i denne studien.

Analysen peker i retning av tre hovedfunn. For det første at lærerne i denne studien forteller at tematikken ytringsfrihet er noe som undervises gjennomgående i deres undervisning i samfunnsfag. Særlig får tematikken ytringsfrihet sin plass i forbindelse med menneskerettighetsundervisning og demokrati. Det andre hovedfunnet er at det i mine data er indikasjoner på at lærerne i dette utvalget, forteller at de i mindre grad legger vekt på ytringsfrihetens tre begrunnelser slik de kommer frem i Grunnlovens § 100 i sin undervisning. Derimot peker mine data i retning av at det legges mer vekt på den negative frihetsforståelsen av ytringsfriheten. Her er det store muligheter for samfunnsfaglærere å jobbe eksplisitt med ytringsfrihetens begrunnelser, blant annet for å realisere fagets verdigrunnlag og kompetansemålene i læreplanen. For det tredje at et trygt klasse- og læringsmiljø samt en stor aksept for å ytre ulike meninger, er det som konstituerer en god ytringskultur i klasserommet.

Det er min analyse av informantenes fortellinger som kommer til uttrykk her. Studien kan ha analytisk overføringsverdi, og kan bidra til refleksjon og utvikling for andre lærere og lektorstudenters praksis.

Abstract

The main goal of this thesis has been to gain insight into the place of freedom of expression in the social studies teaching in upper secondary school from a teacher's perspective.

The thesis is based on theoretical contributions from, among others, Kierulf (2021), Børhaug (2005), Hunnes (2015), Stray (2012) and Iversen (2016; 2019). In this lies the fact that the theme of freedom of expression can be understood as value, attitude, and action. Secondly, it can be taught through the dimensions of 'about', 'for' and 'through'. Thirdly, it can be justified through, among other things, a political management perspective, a utility perspective, and a formation perspective.

I used a qualitative research design, using semi-structured in-depth interviews. Seven social studies teachers from different upper secondary schools, who teach the subject of Social Studies vg1/vg2 and the subject of Politics and Human Rights vg2/vg3, or one of these subjects in combination with other subjects, are the informants in this study.

The analysis points in the direction of three main findings. Firstly, that freedom of expression is something taught as a recurring theme in social studies. Freedom of expression gets its place particular in connection with human rights education and democracy. Secondly, there are indications in my data that the three reasons for freedom of expression as they appear in section 100 of the Norwegian Constitution are only to a limited extent emphasized in the teaching according to the teachers. Here in lies an opportunity for social studies teachers to work more explicitly with the reasons for freedom of expression, among other things for realizing the subject's values and the competence goals in the curriculum. Thirdly, that a safe classroom and learning environment as well as a great acceptance for expressing different opinions, is what constitutes a good culture of expression in the classroom.

It is my analysis of the informants' stories that is expressed here. The study can be generalized analytically. This means that it can serve as a starting point for reflection and a development tool for other teachers and teacher students' practice.

Forord

Høsten 2020 sto jeg og min praksispartner i klasserommet ved en videregående skole. Vi hadde vår siste praksis gjennom Lektorprogrammet. 30 par øyne fulgte med på oss, i tillegg til det svært observante og stadig analyserende blikket til praksisveilederen. Undervisningsøkten var lagt opp rundt et kompetansemål fra læreplanen til faget Samfunnskunnskap: «vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten». Jeg syntes det var svært utfordrende å skulle gjennomføre dette på en god måte. For hvordan skal man drøfte grensene for ytringsfriheten, hvis man ikke først har satt ord på og begrunnet hvorfor man har ytringsfrihet i utgangspunktet?

Hovedmotivasjonen og inspirasjonen i arbeidet med masteroppgaven, har vært min egen interesse for ytringsfrihetsspørsmål, men også min egen erfaring fra praksisfeltet. Jeg håper innsikten i denne oppgaven vil føre til at også andre lektorstudenter finner ytringsfrihet i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng interessant. Det vil også glede meg om lærere blir inspirert til å fordype seg i ytringsfriheten som tematikk.

Jeg vil takke informantene som har gjort det mulig å gjennomføre denne studien. Min veileder, Nora Elise Hesby Mathé, fortjener også takk for god veiledning og tålmodighet – ikke minst når innleveringsfristen nærmet seg med stormskritt. Takk til Stiftelsen Fritt Ord som fant oppgaven min interessant og tildelte meg et stipend. Lektorprogrammet hadde ikke latt seg gjennomføre uten det gode samarbeidet med Audun. Vi leverte bestandig godt! I tillegg vil jeg takke min nærmeste familie og gode venner for korrekturlesing, kritikk og gode innspill. Kjæresten min er min viktigste støttespiller. Takk for at du gir meg rom til å dyrke mine interesser, samtidig som du holder meg på jorden når jeg er i ferd med å ta av.

Til slutt er det viktig å minne om at hverken demokrati eller ytringsfrihet er en selvfølge. Den norske skolen er frontlinjen i kampen for demokratiet, både som institusjon, styreform og verdi. Lærerne utgjør fortroppen. Ytringsfriheten er våpenet som brukes av innbyggerne i et demokratisk samfunn. Jeg vil derfor rette en stor takk til alle lærere som går på jobb hver dag for å utdanne barn og ungdom i tråd med skolens demokratiske mandat og samfunnsoppdrag.

«Acti labores jucundi» – Cicero

Oslo, 1. juni 2022

Kristian August Eilertsen

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------------|
| Sammendrag | VI |
| Abstract | VII |
| Forord | IX |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Studiens formål og problemstilling | 2 |
| 1.2 Begrepsavklaring | 3 |
| 1.3 Politiske og didaktiske føringer | 3 |
| 1.4 Tidligere forskning | 5 |
| 1.5 Oppgavens oppbygning | 8 |
| 2 Teori | 9 |
| 2.1 Hva innebærer yringsfrihet? | 9 |
| 2.2 Tematikken yringsfrihet i lys av tre perspektiver | 11 |
| 2.3 Yringsfrihet som verdi, holdning og handling | 13 |
| 2.4 Om, for og gjennom yringsfrihet..... | 16 |
| 2.5 Klasserommet som yringsarena..... | 18 |
| 2.6 Oppsummering | 20 |
| 3 Metode | 22 |
| 3.1 Epistemologisk utgangspunkt..... | 22 |
| 3.2 Forskningsdesign | 23 |
| 3.2.1 Kvalitative forskningsintervju som datainnsamlingsmetode | 23 |
| 3.2.2 Forberedelser | 24 |
| 3.3 Datainnsamling..... | 25 |
| 3.3.1 Utvalgsriterier og rekruttering av informanter | 26 |
| 3.3.2 Gjennomføring | 27 |
| 3.4 Analyse av det empiriske materialet..... | 28 |
| 3.5 Oppgavens troverdighet..... | 30 |
| 3.5.1 Reliabilitet | 31 |
| 3.5.2 Validitet..... | 33 |
| 3.6 Etske betraktninger | 34 |
| 4 Analyse og diskusjon | 37 |
| 4.1 Hvorfor undervises tematikken yringsfrihet..... | 37 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.1.1 | Lærernes forståelse av ytringsfrihet | 37 |
| 4.1.2 | Lærernes begrunnelse for å undervise tematikken ytringsfrihet | 42 |
| 4.1.3 | Oppsummering | 46 |
| 4.2 | Undervisningens innhold | 47 |
| 4.2.1 | Menneskerettigheter, demokrati og ytringsfrihetens grense | 47 |
| 4.2.2 | Ytringsfrihet og sosiale medier | 51 |
| 4.2.3 | Oppsummering | 53 |
| 4.3 | Hvordan undervises tematikken ytringsfrihet? | 54 |
| 4.3.1 | Tematikken ytringsfrihet er gjennomgående | 54 |
| 4.3.2 | «Det er rett og slett veldig mye diskusjonsbasert» | 55 |
| 4.3.3 | Aktualisering, eksempler og sammenligning | 57 |
| 4.3.4 | Ubehagelige ytringer og karikaturtegninger | 59 |
| 4.3.5 | Oppsummering | 64 |
| 4.4 | Klasserommet som ytringsarena | 65 |
| 4.4.1 | «Vi må trene opp en kultur for å ytre seg» | 65 |
| 4.4.2 | Vil elevene ytre seg? | 67 |
| 5 | Avslutning | 70 |
| 5.1 | Oppsummering av hovedfunn og didaktiske implikasjoner | 71 |
| 5.2 | Videre forskning | 73 |
| | Litteraturliste | 74 |
| | Vedlegg | 80 |
| | Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring | 80 |
| | Vedlegg 2 – Intervjuguide | 83 |
| | Vedlegg 3 – Meldeskjema for personopplysninger (NSD) | 86 |
| | Vedlegg 4 – Vedtaksbrev Stiftelsen Fritt Ord | 88 |
| | Tabelloversikt | |
| | Tabell 1.1: Teoretisk rammeverk for oppgaven | 20 |
| | Tabell 3.1: Tabell 3.1: Kategorier og underkategorier | 30 |

1 Innledning

Debatten om ytringsfrihetens status i samfunnet, dens vilkår og grenser er stadig aktuell i Norge. I boken *Ytringsfrihet i en ny offentlighet: Grensene for debatt og rommet for kunnskap* påpeker Wollebæk et al. (2022) følgende: «Når man betrakter debatten om ytringsfrihet i Norge, kan det synes som der er voksende uro og strid rundt hvilke prinsipper som skal gjelde for regulering av offentlige ytringer» (s. 33). I samme bok trekker Mangset et al. (2022) frem at ytterpunktene i debatten om ytringsfrihetens vilkår i Norge har to vidt forskjellige virkelighetsbeskrivelser og stiller to motsatte diagnoser: Den ene siden mener mulighetene for å ytre seg stadig blir færre, og ytringsrommet blir trangere. Den andre siden mener det offentlige ordskiftet har blitt så å si grenseløst, med den konsekvens at skadelige ytringer har fått fritt spillerom (s. 11).

Ifølge Bangstad & Vetlesen (2011) har ytringsfriheten en sterk posisjon i Norge (s. 336). Det kan være flere årsaker til dette. Blant flere kan det eksempelvis pekes på grunnlovsvernet denne rettigheten nyter gjennom Grunnlovens paragraf 100: «Ytringsfrihet bør finne sted» (Grunnloven, § 100). I tillegg er ytringsfriheten omtalt i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (FN-sambandet, 2020).

Drapet på den franske læreren Samuel Paty høsten 2020, som hadde vist elevene eksempler på karikaturtegninger, satte i gang en ny debatt om ytringsfriheten som tematikk i skolen. I etterkant uttalte Anine Kierulf, førsteamanuensis ved Institutt for offentlig rett ved Universitetet i Oslo, at «det er helt klart en lærers plikt å utsette elever og studenter for ubehagelige ytringer» (Honningsøy et al., 2020). Journalist Øystein Windstad mener det er viktig at lærere våger å undervise om ytringsfrihet (Borge, 2021). Ifølge Utdanningsnytt mener Kierulf også at lærerne er helt avgjørende for hvordan vi som samfunn forholder oss til ytringsfriheten i praksis: «De er den absolutt viktigste profesjonen for å skape grunnlaget for den dialogen som er avgjørende i et demokrati» (Jelstad, 2020). Sistnevnte syn hos Kierulf virker å finne støtte hos Solhaug (2006, s. 239), som legger til grunn at «skolen er samfunnets desidert viktigste sosialiserende institusjon», og videre at skolen derfor «i størst mulig grad bør forholde seg åpen og dialogisk til sentrale debatter.»

Til tross for den stadige aktuelle debatten om ytringsfriheten og dens vilkår i Norge, er det gjort lite forskning som eksplisitt omhandler tematikken ytringsfrihet i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng. Dette faktumet og egne erfaringer fra praksisfeltet vært

motivasjonsfaktorer for å gjennomføre denne studien. Det har gjort meg oppmerksom på at det kan være et kunnskapshull som bør tettes i samfunnsfagdidaktisk forskning om tematikken yringsfrihet.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Hovedmålet for denne masteroppgaven er å få innsikt i hvilken plass tematikken yringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen i videregående skole. I dette ligger det flere samfunnsfagdidaktiske problemstillinger, og fokuset er rettet mot hva informantene forteller om egen undervisningspraksis. Blant annet ønsker jeg å belyse hva lærere forteller at de legger vekt på når tematikken yringsfrihet undervises, hvordan dette undervises av dem og hvilke begrunnelser som medfølger (Aarre et al., 2014, s. 28). Gjennomgangen av tidligere forskning, som kan leses i kapittel 1.4, viser også at lærerperspektivet på tematikken yringsfrihet i skolesammenheng eller samfunnsfagdidaktisk sammenheng er lite belyst. For at dette skulle være gjennomførbart innenfor rammene av denne masteroppgaven, ble jeg nødt til å avgrense dette til hva et utvalg samfunnsfaglærere selv forteller om egen undervisningspraksis. Problemstillingen i denne masteravhandlingen har derfor vært følgende:

Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole om hvilken plass tematikken yringsfrihet har i undervisningen deres?

Jeg har benyttet et kvalitativt forskningsdesign. Det empiriske grunnlaget for analysen er kvalitative data som er samlet inn ved bruk av semistrukturerte dybdeintervju. Et utvalg på sju samfunnsfaglærere – fem menn og to kvinner – fra forskjellige videregående skoler, er informantene i denne studien. Disse informantene underviser i fellesfaget Samfunnskunnskap vg1/vg2 (SAK01-01) og programfaget Politikk og menneskerettigheter vg2/vg3 (POS05-01), eller ett av disse fagene i kombinasjon med andre fag.

Det er lærerperspektivet som blir undersøkt. Det er informantenes egne opplevelser, erfaring og synspunkter, og min tolkning og analyse av disse, som kommer frem. Det har derfor også vært et mål at studien skal ha analytisk overføringsverdi. Med det mener jeg at den kan bidra til refleksjon og utvikling for andre lærere og lektorstudenters praksis.

1.2 Begrepsavklaring

Det er to begrep jeg vil redegjøre for innledningsvis. For det første *tematikken yringsfrihet*. I denne oppgaven forstås dette som at yringsfrihet ikke utelukkende må sees på som en verdi som det kan undervises om eller for, men også at denne kan benyttes som et verktøy i undervisningen for å nå dette målet og andre. Yringsfriheten forstås derfor som både et teoretisk-normativt og et praktisk redskap i undervisningssammenheng. Det innebærer også at tematikken yringsfrihet kan undersøkes i lys av de didaktiske spørsmålene hva, hvorfor og hvordan. I denne oppgaven vil derfor både begrepene «tematikken yringsfrihet» og «yringsfrihet» brukes, men forstås som det samme.

Det andre begrepet er *samfunnsfag*. I videregående skole finnes det ikke lenger et fag som heter samfunnsfag. Jeg har likevel valgt å bruke samfunnsfag om en samlebetegnelse for fellesfaget Samfunnskunnskap vg1/vg2 (SAK01-01) og programfaget Politikk og menneskerettigheter vg2/vg3 (POS05-01). Det henger også sammen med at informantene underviser i enten ett eller begge fagene. I tillegg har det åpnet opp for at informantene i intervjuene også kunne trekke inn erfaringer eller eksempler fra de øvrige samfunnsfagene i videregående skole. Derfor forstås samfunnsfag i denne avhandlingen både i en smal forstand som de to førstnevnte fagene, men også i en bred forstand som de to førstnevnte fagene i kombinasjon med de øvrige.

1.3 Politiske og didaktiske føringer

Det kan synes som at tematikken yringsfrihet blant annet er forankret i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) overordnede del. Der fremheves demokrati og medvirkning som én av seks utdypninger om verdigrunnet for opplæringen i skolen:

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og *yringsfrihet* og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017, min utheving).

Yringsfrihetens rolle i skolen kan trolig også forstås i lys av følgende utdrag fra samme sted: «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og

diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En rimelig tolkning av at elevene skal lære konflikter skal løses på en fredelig måte, kan være bruk av diskusjoner og deliberasjon – som fordrer ytringer og ytringsfrihet – for å løse konflikter, fremfor bruk av voldelige virkemidler.

De fagspesifikke læreplanene for fellesfaget Samfunnskunnskap vg1/vg2 (SAK01-01) og programfaget Politikk og menneskerettigheter vg2/vg3 (POS05-01) gir også noen føring for undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet i samfunnsfag.

Utdanningsdirektoratet (2020a, min utheving) skriver følgende om relevansen og sentrale verdier for faget Samfunnskunnskap: «Samfunnskunnskap skal bidra til at elevene blir *aktive medborgere* som videreutvikler kompetansen sin på grunnleggende demokratiske verdier som medbestemmelsesrett, likestilling, *ytringsfrihet* og respekt for menneskerettighetene.» Det er mulig å argumentere for at dette gir didaktiske føringer for samfunnsfaglærere. Blant annet med tanke på at undervisningen om tematikken ytringsfrihet ikke bare omhandler en grunnleggende demokratisk verdi, men også som et nødvendig verktøy for å være en aktiv medborger. En didaktisk implikasjon av dette kan være at elevene også må lære om tematikken ytringsfrihet *gjennom* selv å benytte seg av den.

Det kan se ut til at dette inntrykket forsterkes når dette ses i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene som er definert for faget. Utdanningsdirektoratet (2020a) skriver følgende om muntlige ferdigheter i samfunnskunnskap: «Muntlige ferdigheter i samfunnskunnskap innebærer å kunne formulere og fremme egne meninger og argumenter. Å lytte til, vurdere, gi respons på og videreutvikle innspill fra andre bidrar til større forståelse og respekt for meningsmangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Som følge av fornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20), har det blitt innført tre tverrfaglige temaer i læreplanverket, der ett av disse er demokrati og medborgerskap. Om dette tverrfaglige temaet i Samfunnskunnskap, skriver Utdanningsdirektoratet at: «Elevene skal utforske hvordan de kan påvirke samfunnet rundt seg i dag og i framtiden. Det innebærer at de skal lytte til og la seg utfordre av mennesker med andre synspunkter enn de selv har» (2020a). Det kan argumenteres for at den didaktiske implikasjonen av at man skal «lytte til» og «la seg utfordre» av andre synspunkter enn man selv har, fordrer at tematikken ytringsfrihet har en plass i samfunnsfagundervisningen.

Det er også mulig å finne tilsvarende fagdidaktiske føringer i læreplanen for Politikk og menneskerettigheter. Utdanningsdirektoratet (2020b) skriver følgende om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap: «Faget skal bidra til bevisstgjøring om vår rolle som medborgere i samfunnet og vårt ansvar for å utvikle demokratiet i dialog med mennesker som har andre meninger.» Dette virker å ha støtte hos Solhaug (2006, s. 240), som trekker frem at det må gis rom for å ytre ulike synspunkter i forbindelse med undervisning knyttet til demokratisk deltagelse. Om fagets relevans skriver Utdanningsdirektoratet følgende: «Faget skal gi innsikt i menneskerettighetenes betydning individuelt, nasjonalt og internasjonalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Denne tilnærmingen trekkes også frem av Vesterdal (2016). Han påpeker at kombinasjonen av både lokale, nasjonale og globale perspektiver er nødvendig for menneskerettighetsundervisningen (Vesterdal, 2016, s. 169).

Denne gjennomgangen viser at det trolig foreligger både politiske og fagdidaktiske føringer for at tematikken ytringsfrihet har en plass i samfunnsfagundervisningen. Dette kommer også til uttrykk i forskningslitteraturen. For eksempel trekker Solhaug (2006, s. 239) frem at samfunnsfaget naturlig blir et forum for dialog og debatt, og at samfunnsfaglæreren fremmer dette. Det kan synes som at ytringsfrihet både blir sett på som en grunnleggende verdi og som en forutsetning for demokratiet. Samtidig kan det fremstå som at ytringsfrihet blir sett på som et virkemiddel for å oppnå fagets formål.

1.4 Tidligere forskning

I dette delkapitlet gjør jeg rede for noen eksempler på tidligere, relevant forskning som omhandler tematikken ytringsfrihet i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng. Først vil jeg trekke frem forskningen som har blitt gjort der tematikken ytringsfrihet eksplisitt har blitt forsket på.

Strandås (2020) har gjennom fokusgruppeintervjuer med elever i videregående skole undersøkt elevperspektivet på ytringsfrihet i sin masteroppgave. Hun har sett på hvordan elever forstår og oppfatter egen og andres ytringsfrihet. Blant hovedfunnene i hennes oppgave som kan være relevant for min studie, er blant annet at hennes informanter ser en sterk forbindelse mellom de to begrepene ytringsfrihet og demokrati. I tillegg legger informantene i studien vekt på at det burde være plass for alle typer meninger. De trekker også frem at skolen er en viktig arena for å ytre seg, spesielt fordi de får muligheten til å diskutere sammen med læreren. Elevene i utvalget hos Strandås (2020) etterspør også mer undervisning om

menneskerettigheter. Strandås (2020, s. 68) påpeker at undervisningen spiller en rolle for ytringsfriheten, og at det derfor kan være interessant se nærmere på læreres erfaringer. Dette har medvirket til at jeg i min studie har undersøkt nettopp lærerperspektivet.

Slinning (2021) har i sin masteroppgave gjennom kvalitative dybdeintervju undersøkt hvorfor politisk engasjert ungdom velger å ytre seg. Noen sentrale funn i denne studien er blant annet at en forutsetning for at informantene hennes velger å delta, er at disse tilhører minst ett trygt fellesskap hvor de får praktiske erfaringer med ytringsfriheten. I tillegg anser informantene uenighet som noe positivt, og at hensynet til vern av minoriteter er viktig for deres trekking av grenser for ytringsfriheten. Sistnevnte understøttes også hos Fladmoe et al. (2021). Spesielt aspektet med praktiske erfaringer med ytringsfriheten og synet på uenighet som noe positivt, har vært relevant for studien jeg har utført. Blant annet bidro dette til at jeg i intervjuguiden inkluderte spørsmål om hvordan informantene ville definere en god ytringskultur i klasserommet.

Markedsanalysebyrået Opinion gir årlig ut en såkalt UNG-rapport. Dette er en studie av utviklingstrekk hos norsk ungdom i alderen 15 til 25 år, og baserer seg på svar fra 1027 respondenter i en landsrepresentativ spørreundersøkelse, samt dybdeintervjuer med 70 unge mennesker (Opinion, 2022). I forbindelse med lanseringen av UNG2022-rapporten, forteller Tove Botnen, seniorrådgiver og ansvarlig for studien, følgende at de har sett at ytringsfrihet er noe unge har vært spesielt opptatt av over flere år (Nilsen, 2021). Dette aktualiserer at det kan være et behov for å undersøke nærmere hvilken plass denne tematikken har i samfunnsfagundervisningen.

I etterkant av det tidligere omtalte drapet på den franske læreren Samuel Paty, utførte Utdanningsforbundet høsten 2020 en spørreundersøkelse blant sine medlemmer. Denne undersøkelsen er riktig nok ikke forskning, men jeg fant den likevel interessant som følge av spørsmålene i spørreundersøkelsen. I tillegg har den flere likheter med momenter jeg ønsket å undersøke. Undersøkelsen ble besvart av 239 av 2000 mulige respondenter, hvorav 70 prosent var kvinner og 27 prosent av utvalget underviser i videregående skole (Utdanning, 2020). Det er klare svakheter ved denne undersøkelsen, blant annet med tanke på utvalgsskjevheter og muligheter for statistisk generalisering. Det fremkommer heller ikke noe informasjon om hvem som har utført undersøkelsen hos Utdanningsforbundet. Likevel har spørreundersøkelsen noen interessante funn: Nesten halvparten av respondentene sier at de aldri har latt være å ta temaer inn i undervisningen fordi man har vært bekymret for å støte

elever. Et annet funn er at over 60 prosent av respondentene mener i ganske stor grad eller i svært stor grad at så lenge et tema har relevans for ytringsfrihet, vil de undervise om det selv om det er en risiko for at elever kan bli støtt (Utdanning, 2020). Disse aspektene fant jeg aktuelt å undersøke i min studie, spesielt i lys av påstanden fra Kierulf som jeg trakk frem under aktualiseringen av studien min (Honningsøy et al., 2020).

Stiftelsen Fritt Ord, en allmennyttig privat stiftelse som jobber for å fremme blant annet ytringsfrihet, har et pågående prosjekt i samarbeid med Institutt for samfunnsforskning (ISF). Prosjektet heter *Fritt Ords monitorprosjekt: Status for ytringsfriheten i Norge*. Ett av funnene i en rapport fra dette prosjektet, er at et flertall av respondentene mener at ytringer som kan oppleves som krenkende, bør aksepteres på offentlige arenaer. Et annet funn er at det er flere i 2020 enn i 2015 som mener at ytringer som kan oppleves som krenkende, *ikke* bør aksepteres. Et tredje funn er at unge i 2020 i større grad enn i 2015 aksepterer ytringer som kan oppleves som krenkende (Fladmoe et al., 2021, s. 4-5). Samfunnsforholdene vil på ulikt vis og i ulik grad kunne speiles og gjør seg gjeldende i norske klasserom. Disse funnene underbygger at det er behov for å forske mer på hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen i videregående skole.

Jeg vil også trekke frem forskning som er utført i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng, der tematikken ytringsfrihet blitt berørt, men den har ikke nødvendigvis vært studiens eksplisitte fokus. I sin masteroppgave har Norheim (2019) gjennom intervju- og observasjonsdata studert hvordan elever i videregående skole opplever å delta i samfunnsfaglige diskusjoner generelt, og om fordommer, rasisme og diskriminering spesielt. Et hovedfunn som trekkes frem i studien er at elever opplever klasseromsdiskusjoner som sjeldne, spesielt når det gjelder mulige kontroversielle temaer. Informantene hennes peker blant annet på deres opplevde ytringsrom og læringsmiljøet som årsak til dette. En implikasjon av studien som trekkes frem av Norheim (2019), er at elevene må oppleve at de har anledning til blant annet å diskutere forhold de finner interessante, relevante, urettferdige og uforståelige (s. 74). Disse momentene har vært relevant for studien jeg har utført. Derfor har jeg i min studie blant annet undersøkt hvilke undervisningsmetoder lærere benytter når tematikken ytringsfrihet undervises om, for og gjennom. I tillegg har lærernes refleksjoner om hva som konstituerer en god ytringskultur blitt belyst, noe som kan relateres til elevenes opplevde ytringsrom.

Bruun (2020) har i sin masteroppgave undersøkt undervisning i menneskerettigheter, og hvordan undervisningen kan gjøres engasjerende og nært for elevene, gjennom kvalitative

intervjuer med samfunnsfaglærere. Hun trekker frem at det kan være fare for at elevene kan miste forståelsen for menneskerettighetenes relevans for dem, blant annet som følge av at dette ikke knyttes til elevenes livsverden. Derfor argumenterer Bruun (2020) for at engasjement og nærhet er viktige faktorer i menneskerettighetsundervisningen. På forhånd ble dette vurdert som relevant for studien jeg har utført, blant annet basert på en antagelse om at informantene ville knytte tematikken ytringsfrihet til nettopp menneskerettighetsundervisning. Bruuns (2020) funn kan synes å understøtte dette.

Samlet sett viser gjennomgangen av tidligere forskning at vi for det første vet noe om elevperspektiver på sammenhengen mellom demokrati og ytringsfrihet. For det andre vet vi noe om elevers opplevde behov for praktiske erfaringer knyttet til å benytte seg av ytringsfriheten. I tillegg har gjennomgangen vist at noen elever opplever muntlige diskusjoner som sjeldne, og at det er viktig at undervisningen knyttes til deres livsverden. Samtidig aktualiserer denne gjennomgangen av tidligere forskning at vi trenger mer kunnskap om lærerperspektivet knyttet til tematikken ytringsfrihet i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng.

1.5 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er strukturert i fem hovedkapitler. I første kapittel har jeg beskrevet bakgrunnen for gjennomføringen av og aktualisert denne studien. I tillegg har jeg gitt den en utdanningspolitisk og samfunnsfagdidaktisk kontekst samt redegjort for tidligere forskning. I kapittel to gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket. I kapittel tre gjør jeg rede for de metodiske valgene jeg har tatt, blant annet hvordan jeg har gått frem for å samle inn og analysere den empiriske dataen. Jeg drøfter også forhold som knyttes til studiens troverdighet og kvalitet. I kapittel fire analyseres det empiriske datamaterialet og funnene drøftes fortløpende. I kapittel fem oppsummerer jeg funnene i denne studien og peker på noen mulige implikasjoner denne studien kan ha for profesjonsutøvelsen til samfunnsfaglærere. Jeg peker også på noen mulige forslag til videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg de viktigste teoretiske bidragene for denne masteroppgaven, spesielt med henblikk på hvordan jeg har analysert og tolket det empiriske materialet. Siden disse ikke direkte og eksplisitt omhandler tematikken ytringsfrihet, vil jeg operasjonalisere disse og gjøre rede for hvordan de kan forstås i en didaktisk relasjon til tematikken ytringsfrihet. Med andre ord har jeg søkt å etablere et funksjonelt rammeverk som kan benyttes for å analysere det empiriske materialet i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng.

2.1 Hva innebærer ytringsfrihet?

I innledningen definerte jeg hva som menes med ytringsfrihet som tematikk. Men det er også nødvendig å gi en mer utførlig innføring i hva ytringsfrihet innebærer. Utgangspunktet for min forståelse av dette har i denne oppgaven vært Anine Kierulf og boken *Hva er ytringsfrihet* (2021), og NOU 1999: 27 «*Ytringsfrihed bør finde sted*». I dette delkapitlet redegjøres det derfor med dette utgangspunktet om hva ytringsfrihet er, hva en ytring er og hvorfor ytringsfriheten beskyttes i norsk lov. I tillegg vil jeg påpeke at dette også kan forstås i lys av det didaktiske spørsmålet om *hva* undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet inneholder (Aarre et al., 2014, s. 28).

Ifølge Kierulf (2021) er ytringsfriheten «friheten til å gi uttrykk for det du mener», men også «friheten til å ta til deg det andre har sagt og tenkt, din frihet til å motta andres ideer og meninger» (s. 12). Dette viser at ytringsfriheten både kan forstås «innenfra» og «utenfra» (Kierulf, 2021, s. 13). Samtidig er ytringsfriheten såkalt medienøytral, noe som vil si at det har ikke noe å si hvor ytringen fremsettes – ytringsfriheten gjelder på alle arenaer og plattformer, men den er likevel ikke absolutt. Stortinget kan begrense ytringsfriheten gjennom lovforbud mot visse ytringer, slik som hatefulle ytringer mot ulike minoriteter (Kierulf, 2021, s. 14). Et annet viktig premiss for ytringsfriheten, er at den gir rom for å formidle det man ønsker å si noe om, i den formen man selv ønsker. Det er derfor i utgangspunktet ikke noe saklighetskrav for å benytte seg av retten til å ytre seg fritt (Kierulf, 2021, s. 17).

Ytringsfriheten har i utgangspunktet vært en garanti for at staten eller myndighetene ikke skal begrense eller gripe inn i individets ytringsfrihet, noe som kan forstås som en negativ frihet – eller fravær av statlig inngripen (Kierulf, 2017). Ifølge Civita (2018), som bygger på filosofen Isaiah Berlin, forstås negativ frihet som frihet fra noe, og kjennetegnes som et fravær av ytre

hindringer. Det kan eksempelvis være forhåndssensur eller frykt for represalier fra myndighetene

Til nå har jeg forsøkt å etablere en forståelse av hva ytringsfrihet er. Men hva er egentlig en *ytring*? Det råder ulike oppfatninger om dette. Kierulf (2021) trekker frem at de ytringene som er beskyttet av ytringsfriheten, er ytringer som det ligger én eller annen intensjon bak, eller et ønske om å formidle en mening (s. 22). Derfor kan i utgangspunktet «hva som helst» være en ytring, ikke bare det uttalte ord (Aarre et al., 2014, s. 265). Det medfører at det man er avhengig av å kunne tolke for å forstå ytringer og hva disse er, og videre hvordan man skal forstå ytringsfrihet (Kierulf, 2022, s. 22). Å tolke kan være forbundet med mange fallgruver; hvordan vet man egentlig at ens egen tolkning av en ytring er lik andres tolkning av den samme ytringen? Slik jeg leser Kierulf (2021) må dette møtes med en viss grad av ydmykhet, nemlig at dersom man er i tvil, bør man kanskje la tvilen komme folk til gode når man skal forsøke seg på tolkning (s. 34-35). Det kan være en viktig innsikt for lærere som skal undervise om tematikken ytringsfrihet.

Begrunnelsen for hvorfor ytringsfriheten er beskyttet i Norge, kommer først og fremst av det faktum at denne er nedfelt i Grunnlovens § 100 (Grunnloven, 1815). Det er tre begrunnelser som i dag bærer ytringsfriheten i Norge: individets frie meningsdannelse, sannhetssøken og demokrati (Grunnloven, 1814; Kierulf, 2021, s. 40). Individets frie meningsdannelse – eller autonomibegrunnelsen – handler om retten hver og en har til å danne seg som menneske. Dersom man skal kunne gjøre det, forutsetter det ytringsfrihet (Kierulf, 2021, s. 43; NOU 1999: 27, s. 21). Kierulf (2021) skriver videre at: «Det er når vi fritt prøver ut våre egne tanker på andre og tar andres tanker til oss og vurderer dem, at vi danner oss selv som mennesker» (Kierulf, 2021, s. 43-44). I forskningslitteraturen er denne koblingen mellom ytringsfrihet og dannelse blant annet gjort av Wolfgang Klafki (2001). Eksempelvis trekker han frem at mennesker gjennom fornuftig samtale og diskusjon samt gjennom reflekterende bearbeidelse av erfaringer kan komme frem til en stadig bedre og mer fornuftig utforming av samfunnet (Klafki, 2011, s. 114).

Sannhetssøken er den andre begrunnelsen for beskyttelsen av ytringsfriheten gjennom Grunnloven. Den bygger på en viss ydmykhet i tilnærmelsen til oss selv som mennesker. Kierulf (2021) påpeker at mennesker ofte tror man har rett, men man tar gjerne oftere feil (s. 44). For å bøte på dette faktumet, kan man «slippe fri» alle ytringer til en fri meningsbrytning, slik at de gale ideene kan nedkjempes og de gode kan utvikles videre (Kierulf, 2021, s. 44; 47;

NOU 1999: 27, s. 19). Men det handler ikke nødvendigvis bare om dikotomien rett-galt. Det handler like fullt om at mennesker har ulike perspektiver og ser ulikt på ting. Også her er det mulig å trekke en parallell til dannelse og Klafki (2011) som nevnt ovenfor.

Den tredje begrunnelsen for beskyttelsen av ytringsfriheten gjennom Grunnloven, er demokrati. Kierulf (2021) trekker frem at alle former for demokrati «forutsetter en utstrakt ytrings- og informasjonsfrihet» (s. 49). Ytringsfrihetskommissjonen (1999) skriver at: «Ytringsfriheten, og da ikke minst åpenheten, er et konstituerende element ved demokratiet» (NOU 1999: 27, s. 24). Dette skyldes at borgerne er avhengige av informasjon både om hva makthaverne mener og gjør, for at man skal kunne ta informerte valg om hvordan man mener at samfunnet skal styres (Kierulf, 2021, s. 49; NOU 1999: 27, s. 23-25). I didaktisk sammenheng trekkes dette også frem av Aarre et al. (2014), som skisserer en rekke muligheter man har for å jobbe med dette i skolen. Først og fremst trekkes menneskerettigheter – herunder ytringsfriheten – frem som noe som er egnet for samtaler og diskusjoner (Aarre et al., 2014, s. 270; 275). Aarre et al. (2014, s. 275) påpeker også at dette kan bidra til dannelsesprosessen hos elevene. Det kan derfor synes som at det også her finnes en parallell mellom demokratibegrunnelsen for ytringsfriheten og dannelse, slik vi har sett at både Kierulf (2021) og Klafki (2011) er inne på.

I dette delkapitlet har jeg gjort rede for hva ytringsfriheten kan innebære i lys av Kierulf (2021). Samtidig har jeg forsøkt å koble dette fortløpende til samfunnsfagdidaktisk forskningslitteratur, særlig i relasjon til ytringsfrihetens tre begrunnelser. I neste kapittel ser jeg nærmere på tematikken ytringsfrihet i lys av tre didaktiske perspektiver.

2.2 Tematikken ytringsfrihet i lys av tre perspektiver

Børhaug (2005) skriver at det er «en stor oppgave» å utvikle faget Samfunnskunnskap didaktisk, men en mulig måte å gjøre det på, er å drøfte ulike begrunnelser som faget kan støtte seg på, og hvilke føringer disse ulike begrunnelsene medfører (s. 171). Dette kan også sees i sammenheng med det didaktiske spørsmålet som omhandler hvorfor noe undervises (Aarre et al., 2014, s. 28). Børhaug (2005) foreslår tre ulike begrunnelser for faget: For det første i et politisk styringsperspektiv der nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforholdene er hovedprofilen; for det andre et nytteperspektiv; eller for det tredje i et dannelsesperspektiv der myndiggjøring og bevisstgjøring av elevene er det viktigste (Børhaug, 2005, s. 171).

Børhaug (2005) viser til at det er lange tradisjoner for at makthavere bruker skolen og undervisningen med tanke på å sikre staten og de rådende samfunnsforhold (s. 172). Det er dette som menes med et politisk styringsperspektiv. Det kan diskuteres i hvor stor grad dette gjelder alle aspekter som samfunnsfaget i videregående skole inneholder. Børhaug (2005) hevder at det er nødvendig at skolen brukes for å videreføre grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet (2005, s. 173). Det kan synes som at dette perspektivet kommer til uttrykk i gjennomgangen jeg har foretatt av læreplanen, med tanke på de utdanningspolitiske og didaktiske føringene som er gitt. Derfor kan det være grunnlag for å hevde at én måte å begrunne tematikken yringsfrihets plass i samfunnsfagundervisningen i videregående skole, kan gjøres i lys av et politisk styringsperspektiv.

Et annet perspektiv er det Børhaug (2005) kaller for «et nytteperspektiv» (s. 173). Det handler om at man er opptatt av at undervisningen i skolen må knyttes direkte til hverdagene til elevene og oppleves som nyttig for dem. Nytte forstås her som at man lærer noe som kan brukes til å oppnå noe eller løse problemer for den enkelte, og at man i undervisningen i samfunnsfag vil måtte formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene kan bruke til å oppnå noe for seg selv (Børhaug, 2005, s. 173). Sjøberg (2009) påpeker at det er en kjensgjerning at elever – kanskje oftere enn før – stiller spørsmål ved hvorfor de må lære (om) noe (s. 166). En utfordring for lærerne når man underviser om tematikken yringsfrihet, vil derfor være å formidle på en troverdig måte hva som er den umiddelbare meningen i dette, og hvorfor det er relevant for dem (Sjøberg, 2009, s. 167). Ryen (2017) er inne på at dette blant annet kan gjøres gjennom å bruke nyheter og dagsaktuelle saker som elevene kjenner til eller interesserer seg for.

Danningsperspektivet er et tredje perspektiv. I sin grunntanke kan dette sies å være prosessorientert og rettet mot stadig å bli et bedre menneske (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 35). Børhaug (2005) skriver at et myndiggjøringsaspekt ved dannelsesperspektivet innebærer kritisk vurdering av samfunnsforhold og eget forhold til disse (s. 174). Danning er å innse at atferd, vurderinger og sosiale ordninger ikke er gitt, men kan diskuteres og forandres. Derfor må elevene danne seg til å bli tenkende subjekter som også kan bli politiske, handlende og frigjørende subjekter. Børhaug (2005, s. 175) påpeker også at emner i samfunnsfag i noen sammenhenger blir abstrakte og vanskelige å knytte til elevenes virkelighet, noe som ikke er utenkelig for noen elever når det gjelder tematikken yringsfrihet. Samtidig ligger det mange muligheter i å knytte tematikken yringsfrihet til elevenes verden. Dette finner støtte hos Ryen

(2017, s. 56), som påpeker at å bruke aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglærere fra både et lærings- og dannelsesperspektiv. I samfunnsfag betyr dette i praksis at man trekker inn aktuelle saker elevene er opptatt av som kan belyse tematikken ytringsfrihet. Dannelsesaspektet i dette handler om å hjelpe elevene til å se sammenhengen mellom det subjektive og det objektive, som i dette tilfellet forstås som kunnskap man allerede har og kunnskap som ligger utenfor mennesket (Ryen, 2017, s. 54).

Børhaug (2005) trekker også frem at ferdigheter må spille en sentral rolle i samfunnsfag knyttet til deltagelsesaspektet i dannelsesperspektivet. Diskusjonen brukes som eksempel på noe som krever ulike ferdigheter hos elevene og som må mestres (s. 175-176). Børhaug (2005) viser til flere forskjellige former for diskusjon, men felles for alle disse er at de forutsetter at elever ytrer seg i fellesskap med andre elever og læreren (s. 176). Det er mulig å argumentere for at dette kan sees i sammenheng med hvordan man som lærer skal gjøre elevene kjent med hvordan de kan bli politisk handlende subjekter, eller hvordan de kan gjøre seg gjeldende i den politiske styringen av samfunnet. I dette vil trolig tematikken ytringsfrihet inngå, både som verdi og virkemiddel. Dette belyses ytterligere i neste delkapittel, der jeg i lys av Hunnes (2015) ser på tematikken ytringsfrihet som verdi, holdning og handling.

2.3 Ytringsfrihet som verdi, holdning og handling

I første kapittel foretok jeg en gjennomgang av hvilke utdanningspolitiske og didaktiske føringer som for skolen generelt og for samfunnsfag spesielt når det gjelder ytringsfrihet. Gjennomgangen viste at det kan se ut til å være gitt flere føringer i læreplanverket om at tematikken ytringsfrihet i utgangspunktet har en plass i samfunnsfag både som grunnleggende verdi og forutsetning for demokrati, men også som et virkemiddel for å oppnå fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette kan tolkes som at ytringsfrihet på den ene siden forstås som både en *verdi* og en *holdning* som skal internaliseres av elevene. Samtidig forstås ytringsfrihet også som *handling* på den andre siden.

Hva er egentlig forskjellen på verdier og holdninger, og hva er sammenhengen med handlinger? *Verdier* kan forstås at «man har en tendens til å foretrekke visse tilstander fremfor andre» (Hunnes, 2015, s. 124). Dette kan også forstås at et resultat er mer ønskelig enn et annet. Dersom man ser konkret på ytringsfrihet som en verdi, vil det bety at norske elever i utgangspunktet skal foretrekke et samfunn der ytringsfrihet finner sted, ikke motsatt –

forutsatt at dette er internalisert hos elevene (Hunnes, 2015, s. 124). Dette følger også av samfunnsfagets mandat (Utdanningsdirektoratet, 2020a; 2020b).

Når det gjelder *holdninger* kan dette forstås som en disposisjon i retning av å reagere på en bestemt måte. Man vil også ha en tendens til å handle i tråd med ens verdier. Forholdet mellom verdier på den ene siden og holdninger på den andre siden, kan derfor forstås som at holdninger har å gjøre med hvordan en person vurderer noen eller noe i lys av verdiene sine. Dette vil igjen komme til uttrykk gjennom personens handlinger (Hunnes, 2015, s. 124). Det betyr riktig nok ikke at det er automatikk i denne sammenhengen (Hunnes, 2015, s. 124-125). Hvis man ser for seg en situasjon der noen ønsker å fjerne ytringsfriheten som en grunnleggende rettighet, vil ikke norske elever bare tenke at det er feil (verdi), men man vil også ha en tendens (holdning) til å bruke (handling) ens egen ytringsfrihet for å forsvare ytringsfriheten (handling). Også her forutsetter det riktig nok at elevene har internalisert ytringsfriheten som verdi og holdning.

Det ovennevnte kan indikere at det er et dynamisk forhold mellom verdier, holdninger og handlinger. Hunnes (2015) påpeker at dette dynamiske forholdet er en del av dannelsesprosessen, og videre at denne prosessen er særlig viktig i barne- og ungdomsårene (s. 126). Det kan i seg selv tale for at det er viktig å undervise om tematikken ytringsfrihet som verdi og holdning i samfunnsfag i videregående skole. Hunnes (2015) påpeker også at det finnes mange forhold og situasjoner i livet som hverken er dekket eller kan dekkes av lover og regler (s. 127). Fra et didaktisk ståsted må derfor undervisningen bidra til å sette elevene i stand til å regulere adferden sin fra både utsiden og fra innsiden. Førstnevnte handler om lover og regler, som er basert på verdier og holdninger. Sistnevnte handler om hvilke verdier og holdninger man har internalisert. Som samfunn trenger vi begge deler, men verdier og holdninger er av en høyere orden (Hunnes, 2015, s. 127). Det er mulig å argumentere for at det ikke er gitt at det holder at myndighetene har definert ytringsfriheten som en grunnleggende rettighet i lovverket, og videre at det er en forutsetning for det demokratiske styresettet vårt, uten at ytringsfriheten som verdi og holdning er internalisert også hos elevene og benyttes (handling).

Hvordan ytringsfrihet som verdi, holdning og handling didaktiseres i samfunnsfag? Hunnes (2015) trekker frem noen mulige innfallsvinkler, der jeg vil bruke tematikken ytringsfrihet som eksempel. Den første innfallsvinkelen er samfunnsfaglærerens rolle som forbilde, ideal og rollemodell. Det kommer av sin alder, posisjon og omfanget av den tiden man oppholder

seg sammen, blir læreren automatisk en svært viktig person i livet til elevene. Derfor vil den profesjonelle læreren være et godt forbilde for elevene (Hunnes, 2015, s. 131). En innfallsvinkel kan være å gjøre ytringsfriheten som verdi gjeldende i samhandlingen med elever. At læreren etter beste evne forsøker å leve i tråd med denne verdien man forsøker å lære bort og internalisere hos elevene, er et annet poeng. Det er derfor nærliggende å tenke at ytringsfrihet som en grunnleggende verdi må komme til uttrykk på mange forskjellige måter i en lærers undervisning. Når læreren opptrer som et forbilde for elevene, er man nært det som omtales som modellering. Dette er blant de sterkeste læringsformene, ifølge Hunnes (2015, s. 132). I grunnen handler dette om at læreren underviser om ytringsfrihet både som verdi og holdning, men også gjennom handling på en måte som er lett å imitere for elevene. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at læreren faktisk blir oppfattet som forbilde eller rollemodell blant (deler av) elevene. Det er heller ikke gitt at elevene oppfatter modelleringen som utføres av læreren. Derfor er ikke sikkert at læreren oppnår det han eller hun ønsker å gjøre med en slik innfallsvinkel. Det kan peke i retning av at flere innfallsvinkler må kombineres eller varieres.

Den andre innfallsvinkelen Hunnes (2015) trekker frem, er opplevelseslæring. Ifølge Hunnes (2015) er opplevelse som et viktig element i læring, godt dokumentert i pedagogisk litteratur, og som arbeidsform appellerer til hele det menneskelige mottaksapparatet (s. 134-135). I slike sammenhenger ligger det godt til rette for at elevene både kan se og arbeide med sammenhenger mellom verdier, holdninger og handlinger (Hunnes, 2015, s. 135). Det kan være nærliggende å tenke at man i en forbindelse der tematikken ytringsfrihet er del av undervisningen, kan la elevene undersøke statusen for ytringsfriheten i andre land for å sammenligne med tilsvarende situasjon i Norge. Dette kan for eksempel gjøres ved å trekke frem dokumentarer og nyhetsinnslag, noe Ryen (2017) også peker på som aktuelt i samfunnsfag.

Den ovennevnte innfallsvinkelen har likevel blitt kritisert av blant annet Vesterdal (2016), som argumenter for at en dikotomisering av slike spørsmål kan være problematisk (s. 163). Det vil kunne medføre at man legger til grunn at ytringsfrihetens vilkår nærmest er perfekt i Norge, mens andre steder er ikke det samme tilfellet. Selv om ulike undersøkelser og forskning kan sikkert underbygge at det faktisk er korrekt, kan det samtidig medføre at elevene ikke i tilstrekkelig grad evner å være kritiske overfor forholdene også i deres eget samfunn. Eller for den saks skyld at man lar være å ta opp kritiske saker fra sitt eget samfunn

fordi den allmenne sannheten er at her er det ingen problemer (Vesterdal, 2016, s. 165-166). Det kan i så fall være å gjøre ytringsfriheten en bjørnetjeneste, og kan videre være i strid med samfunnsfagets mandat.

Den tredje innfallsvinkelen Hunnes (2015) trekker frem, er diskusjon. Når man bruker diskusjon som undervisningsmetode knyttet til tematikken ytringsfrihet, får elevene anledning til å gi uttrykk for egne meninger, tanker og kunnskaper. De får også testet standpunktene sine i møte med andre, og får trent på å uttrykke egne og vurdere andre sine meninger (Hunnes, 2015, s. 137). Dette støttes også av McAvoy og Hess (2015), som argumenterer for at lærere ikke bare burde sørge for at elevene får diskutere i klasserommet, men at lærere nærmest er forpliktet til å gjøre det – gjerne med utgangspunkt i kontroversielle temaer. Det vil bidra til å utvikle diskusjonsferdigheter hos elevene, samtidig som man blir introdusert for et bredt spekter av meninger og synspunkter som de trolig vil møte utenfor skolen (s. 35). Med denne tilnærmingen til tematikken ytringsfrihet i samfunnsfagundervisningen, kan ytringsfriheten både forstås som handling og en ferdighet. Samtidig ligger det i dette en forutsetning om at elever faktisk ytrer seg og deltar i diskusjoner, og at de ytrer det de faktisk sier. Det er det ikke gitt at elever gjør. Dette belyses blant annet av Iversen (2016), som trekker frem at elevene ikke bare bedriver argumentasjon når de ytrer seg, men også selvpresentasjon. Dette poenget vil bli ytterligere belyst i kapittel 2.5 om klasserommet som ytringsarena.

2.4 Om, for og gjennom ytringsfrihet

Perspektivet til Hunnes (2015) overlapper tidvis mye med perspektivet hos Stray (2012) og Stray og Sætra (2016), som er sentralt i dette delkapitlet. Samtidig tilbyr både Stray (2012) og Stray og Sætra (2016) et begrepsapparat og rammeverk som kan være relevant for å forstå hva informantene i det empiriske grunnlaget forteller om hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i undervisning deres i samfunnsfag. Stray (2012) skriver om demokratiundervisning gjennom en tredeling av undervisningens dimensjoner: *Om* demokratisk deltagelse, *for* demokratisk deltagelse og *gjennom* demokratisk deltagelse. Denne tredelingen representerer tre opplæringsstrategier (Stray, 2012, s. 21). Med utgangspunkt i Stray (2012) og Stray og Sætra (2016) har jeg operasjonalisere dette til undervisning *om* ytringsfrihet, *for* ytringsfrihet og *gjennom* ytringsfrihet.

Den første av de tre dimensjonene, er undervisning *om* demokrati. Denne dimensjonen handler om elevenes kunnskapstilegnelse, og er forankret i fagene og tradisjonene deres

(Stray & Sætra, 2016, s. 17). Kunnskapen som elevene utvikler, er det som videre danner grunnlaget for at elevene skal bli «informerte medborgere» (Stray, 2012, s. 22; Stray & Sætra, 2016, s. 17). I relasjon til tematikken ytringsfrihet, kan det her tenkes at elevene får en innføring i hva menneskerettigheter er og deres bakgrunn, samt at ytringsfrihet er én av disse. Eventuelt at ytringsfriheten er nedfelt i Grunnloven og hvorfor den er beskyttet. Dette kan gjerne forstås som grunnleggende kunnskap om ytringsfriheten.

Den andre dimensjonen, er undervisning *for* demokratisk deltagelse. Denne dimensjonen handler om verdier og handlinger i undervisningen, noe som igjen retter søkelyset på klasseromspraksis (Stray & Sætra, 2016, s. 18). Her kan det se ut til å være en parallell til Hunnes (2015), som skriver mer eksplisitt om undervisning om verdier og holdninger. En forskjell mellom disse to kan trolig være at der Hunnes (2015) behandler verdier og holdninger som to forskjellige nivåer i en hierarkisk struktur fra overordnet til konkret, behandles disse to som én dimensjon hos Stray (2012) og Stray og Sætra (2016). Opplæring for demokratisk deltagelse kan knyttes til dannelsesperspektivet, blant annet gjennom at elevenes evner til å tenke kritisk om egne handlinger og holdninger utvikles gjennom denne dimensjonen (Stray, 2012, s. 22). I relasjon til tematikken ytringsfrihet kan det tenkes at elevene får mulighet til å diskutere ytringsfrihetens begrunnelser og hvorfor ytringsfriheten er så grunnleggende for et demokrati. Samtidig trener elevene både på å fremføre egne synspunkter, lytte til andre, utvide egne perspektiver og utvikle bedre kunnskap. I likhet med Hunnes (2015) trekkes også læreren frem som forbilde samt undervisning gjennom muntlige diskusjoner hos Stray og Sætra (2016, s. 18-19). Dette leder denne andre dimensjonen til et skjæringspunkt med den tredje dimensjonen; undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse (Stray & Sætra, 2016, s. 19).

Den tredje dimensjonen er undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse. Denne dimensjonen forteller lærere ofte at de opplever som det vanskeligste å gjennomføre i egen undervisning (Stray & Sætra, 2016, s. 19). At det oppleves som vanskelig for lærere, kan trolig knyttes til tids- og ressursmessige begrensninger når man skal planlegge undervisning der elevene skal lære gjennom demokratiske prosesser (Stray & Sætra, 2016, s. 19). Denne dimensjonen inviterer lærere til å ta i bruk flere innfallsvinkler til undervisningen, og den skal også forberede elevene til deltagelse på andre arenaer enn utelukkende i skolen (Stray & Sætra, 2016, s. 19-20). Formålet med denne delen av opplæringen er altså at elevene skal utvikle praktiske ferdigheter og kompetanse til å delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig

(Stray, 2012, s. 23). Her kan det tenkes at elevene får teste de ulike påvirkningskanalene i demokratiet, slik som valgkanalen, aksjonskanalen eller mediekanalen. Elevene kan gis i oppgave å skrive leserinnlegg som skal sendes til lokalavisen, noe som vil gi dem praktiske erfaringer med å bruke sin egen ytringsfrihet på en annen arena enn utelukkende i klasserommet.

I dette delkapitlet har jeg gjort rede for tematikken ytringsfrihet i lys av dimensjonene om, for og gjennom hos Stray (2012) og Stray og Sætra (2016). Sistnevnte poeng i avsnittet ovenfor er et stikkord for neste delkapittel, der jeg har sett nærmere på klasserommet som ytringsarena.

2.5 Klasserommet som ytringsarena

Bidragene til Hunnes (2015), Børhaug (2005), Stray (2012) og Stray og Sætra (2016) viser alle at klasserommet kan være en viktig arena der ytringsfriheten både er et mål og et verktøy. Likevel er det ikke opplagt hvilke forutsetninger som er nødvendige for at klasserommet i praksis skal være en ytringsarena og hva som konstituerer en god ytringskultur. I denne sammenhengen forstås begrepet «ytringskultur» som de sosiale normene som til sammen danner ytringskulturen i klasserommet (Mangset et al., 2022, s. 16; Lund et al., 2022). Derfor vil jeg i dette delkapitlet trekke inn noen teoretiske bidrag som kan belyse dette.

I artikkelen *Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap*, belyser Lars Laird Iversen (2016, s. 22) hvordan uenighet kan være et godt utgangspunkt for læring, demokratisk samhandling og for å skape varige fellesskap. «Uenighetsfellesskap» forstås her som at en gruppe med forskjellige meninger, men likevel deler et felles problem eller utfordring, og at dette uenighetsfellesskapet i sin mest idealtypiske form består av folk som ikke har valgt sitt fellesskap, men har blitt en del av dette på tilfeldig vis (Iversen, 2016, s. 24; Iversen, 2019, s. 324). En samfunnsfagsklasse i videregående skole kan være et eksempel på et slikt tilfeldig sammensatt fellesskap. Det henger sammen med at elevene så å si har ingen påvirkning på hvem de havner i klasse med, foruten at de har søkt om plass ved skolen.

Skolen er en arena for å trene opp blant annet evnen til å argumentere, noe som øvrige teoretiske bidrag har illustrert at kan sees i sammenheng med tematikken ytringsfrihet. Samtidig påpeker Iversen (2016) at skolen er et godt eksempel på «gruppedynamikker som oppstår i fellesskap som lever sammen, ansikt til ansikt» (s. 30). Iversen (2016) illustrerer

dette med å vise til at det ligger dypt i mennesker at man ønsker å bli likt av andre. Derfor er det viktig at man både som lærer og forsker, forstår dynamikken som utspiller seg i klasserommet. Det kan tenkes at elevene ikke utelukkende driver med argumentasjon, men også med selvpresentasjon (Iversen, 2016, s. 30). Han trekker også frem at: «[...] gruppe­medlemmer emosjonelt opplever enighet og konsensus som behagelig» (Iversen, 2016, s. 30). Flensner og Von der Lippe (2019) virker å støtte dette, og påpeker blant annet at frykt og usikkerhet er et dårlig utgangspunkt for læring (s. 286). Dette utgangspunktet kan medføre utfordringer for en samfunnsfaglærer som skal undervise om tematikken ytringsfrihet.

Iversen (2016, s. 31) trekker frem to barrierer for elevenes vilje til eller ønske om å ytre seg: For det første *informasjonsbarrieren*, der elevene tenker at deres bidrag ikke er relevant og derfor velger ikke å bidra. For det andre *statusbarrieren*, der elever tenker at deres status vil bli skadet av å ytre seg. For at klasserommet skal bli et godt uenighetsfellesskap, er det viktig å finne måter å senke disse barrierene for elevene, og å gjøre klassen til et trygt fellesskap der elevene føler seg sikre på at de ikke vil bli hetset i etterkant (Iversen, 2016, s. 31). Det kan tenkes at dette særlig er relevant dersom kontroversielle temaer skal være utgangspunktet for diskusjonen (McAvoy & Hess, 2015, s. 35).

Det kan være flere mulige innfallsvinkler for å bygge ned disse barrierene. For det første å foreta grep som skiller mellom ytring og selvpresentasjon. Her foreslås blant annet å tildele standpunkter til elevene i forkant, for at ikke standpunktet skal knyttes til eleven. En mulighet er også det Iversen (2016, s. 31) omtaler som «djevelens advokat», der elevene skal finne frem til flest og best mulig argumenter mot et gitt standpunkt. Et annet grep som foreslås, er å skille idéproduksjon og idévurdering. Med et slikt grep søkes det å la elevene oppsøke flest mulig argumenter for og imot et gitt standpunkt (Iversen, 2016, s. 32). Et tredje grep kan være å etablere former for samhandling, der man søker å etablere en felles forståelse av formen elevene ønsker at diskusjon og uenigheter skal ha (Iversen, 2016, s. 32). Slike «høflighetsnormer» belyses blant annet hos Lysaker og Syse (2016). Dette belyses også av Sætra (2020, s. 352), der han blant annet argumenterer for at når elever er i stand til å tolerere (holde ut) uenighet og likevel opprettholde gode sosiale relasjoner, bidrar dette til å konstituere et klasserommiljø der det er trygt å delta og være uenige med hverandre. Det er nærliggende å tenke at dette vil være en forutsetning for at tematikken ytringsfrihet skal kunne undervises i klasserommet.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert de viktigste teoretiske bidragene i denne masteroppgaven. Samlet og hver for seg utgjør disse det teoretiske rammeverket. Under har jeg sammenfattet og oppsummert det teoretiske rammeverket i en tabell som er en bearbeidet og utvidet versjon av tabellen hos Stray (2012, s. 22):

| Dimensjon | Eksempel på innhold | Mål for opplæringen | Begrunnelse |
|---|---|---|---------------------------------------|
| Undervisning om ytringsfrihet (<i>Intellektuell kompetanse/ grunnleggende ferdigheter</i>) | Elevene lærer om ytringsfrihet som én av flere menneskerettigheter | Elevene får grunnleggende kunnskap om ytringsfrihet. | Politisk styring |
| Undervisning for ytringsfrihet (<i>Verdi- og holdningskompetanse</i>) | Elevene diskuterer ytringsfrihetens begrunnelser og dens konstituerende funksjon for demokratiet. | Elevene lærer å kommunisere sine standpunkter, lytte til andres og utvikle bedre kunnskap og utvide egne perspektiver. | Politisk styring Dannelse |
| Undervisning gjennom ytringsfrihet (<i>Handlingskompetanse</i>) | Elevene lærer om ytringsfrihet gjennom aktiviteter og praksis der ytringsfrihet både er mål og virkemiddel. | Elevenes kunnskaper om ytringsfrihet på den ene siden, og ytringsfrihet som internalisert verdi/holdning på den andre siden, elevene får prøve ut ytringsfriheten på ulike arenaer. | Dannelse Nytte Politisk styring |

Tabell 2.1: Teoretisk rammeverk for oppgaven.

Dette er ikke ment som en uttømmende liste på eksempler på innhold og mål for opplæringen. Det samme gjelder for begrunnelser. Risikoen man løper gjennom å lage slike fremstillinger er at man ser på disse dimensjonene som ulike, eller som byggesteiner. Det er ikke gitt at undervisningen kan deles opp i eller i praksis foregår i tre ulike deler eller dimensjoner. Derfor kan man rett og slett ende opp med å ikke se at flere av disse dimensjonene kan inngå i én og samme aktivitet på samme tid. Derfor har jeg i kolonnen helt til høyre forsøkt å illustrere hvordan de ulike dimensjonene hos Stray (2012) kan begrunnes gjennom perspektivene hos Børhaug (2005), slik jeg tolker og forstår disse. Samtidig illustrerer det også at dimensjonene om, for og gjennom ikke trenger å behandles som separate byggesteiner som må på plass i tur og orden, men som kan utvikles og etableres parallelt med hverandre.

Dette rammeverket aktualiserer de didaktiske spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* (Aarre et al., 2014, s. 28). I den andre kolonnen gir jeg noen eksempler på innhold i dimensjonene. Disse kan være relevant for både spørsmålene *hva* og *hvordan*. I kolonnene med henholdsvis mål for opplæringen og begrunnelse, kan innholdet være relevant for hvorfor-spørsmålet.

I neste kapittel gjør jeg rede for de metodiske valgene jeg har tatt i denne studien, og viser hvordan jeg har anvendt det teoretiske rammeverket for å analysere data fra intervjuer med samfunnsfaglærere.

3 Metode

I dette kapitelet vil jeg beskrive, begrunne og reflektere over alle de metodiske stegene i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 192). Dette henger også sammen med hva jeg ønsker å finne ut, og hva slags data jeg trenger for å gjøre det (Silverman, 2019, s. 8). For at det skal være mulig for andre å vurdere og bedømme kvaliteten på studien jeg har utført og resultatene jeg har kommet frem til, er det nødvendig med transparens (Patton, 1999, s. 1191). Det forsøker jeg å gi i dette kapitlet. Samtidig får jeg mulighet til å reflektere kritisk over egne valg samt å gjøre rede for og vurdere både sterke og svake sider ved undersøkelsen jeg har utført.

3.1 Epistemologisk utgangspunkt

Det vitenskapsteoretisk synspunkt man har, danner viktige premisser for den vitenskapelige kunnskapen man utvikler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). For egen del opplevde jeg det som vanskelig å ta stilling de ulike epistemologiske retningene. Ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger kan ha ulik forklaringskraft (Hjardemaal, 2014, s. 204). Jeg foretok en kritisk gjennomgang av ulike epistemologiske posisjoner med tanke på hva som ville gi mest mulig forklaringskraft i oppgaven min.

I denne studien har jeg en epistemologisk tilnærming som jeg definerer som moderat sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk-fenomenologisk. I dette ligger det for det første en oppfatning hos meg at kunnskapen som utvikles her, er sosialt konstruert (Hjardemaal, 2014, s. 207). Samtidig er det ikke en antagelse om at alt er sosialt konstruert. Dette baserer seg på at informantene i denne studien forteller om sin virkelighet som samfunnsfaglærere som underviser om tematikken yringsfrihet, slik de oppfatter og fortolker den. Dette fortolkes igjen av meg. Det vil i praksis si at i denne studien gjengis min forståelse av virkeligheten slik jeg forstår at informantene forstår denne, men ikke nødvendigvis virkeligheten i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Derfor er det ikke nødvendigvis en objektiv kunnskap (Hjardemaal, 2014, s. 183). Det er heller snakk om en form for intersubjektiv sannhet, i den forstand at det er flere som har samme forståelse av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

For det andre er tilnærmingen hermeneutisk-fenomenologisk. I dette ligger det at jeg har hatt som intensjon å forstå og fortolke hvilken plass tematikken yringsfrihet har i

samfunnsfagundervisningen slik det blir erfart av utvalget av samfunnsfaglærere som erfarer dette (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 75-76; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Innen fenomenologiske studier er det gjerne et slags ideal at forskeren skal gå inn i dette mest mulig fordomsfritt og åpent (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 76). For meg virket dette som et urealistisk ideal. Det medfører at jeg også har med den hermeneutiske forståelsen om at jeg som forsker møter datamaterialet med visse forutsetninger, antagelser og fordommer. Derfor bygger denne oppgaven på at både utformingen og gjennomføringen har vært en vandring frem og tilbake mellom datamaterialet, det teoretiske utgangspunktet og mine egne referanserammer (Hjardemaal, 2014, s. 193; (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103).

3.2 Forskningsdesign

Siden jeg ønsker å få innsikt i hva et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole forteller om hvilken plass tematikk yringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen deres, fant jeg et kvalitativt forskningsdesign formålstjenlig. Et slikt design har som fordel at det er fleksibelt og åpent. Det gir meg som forsker større mulighet til å undersøke spørsmål som jeg ikke hadde forestilt meg på forhånd, samt å la forskningsdeltagernes egne perspektiver omkring styre utviklingen av kunnskapen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30).

3.2.1 Kvalitative forskningsintervju som datainnsamlingsmetode

Jeg valgte å benytte det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode. Det skyldtes at det var viktig for meg å velge en metode som gjorde det mulig å gå i dybden. Gjennom å stille spørsmål med utgangspunkt i informantenes egne erfaringer, tanker og synspunkter, ville trolig gi meg en dypere innsikt i lærerperspektivet på tematikken yringsfrihet i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng (Dalen, 2011, s. 13-15). Det ble også vurdert som hensiktsmessig å benytte denne metoden, fordi det igjen kunne gi meg grunnlag for å peke på mulige didaktiske implikasjoner for samfunnsfaglærere (Svenkerud, 2021, s. 91).

Når det gjelder strukturering av intervjuene, kan det litt forenklet fremstilles som en skala. Mellom det strukturerte og det ustrukturerte intervjuet, finner man det semistrukturerte intervjuet. Med en semistrukturert form skapes kunnskapen i møtet mellom meg som forsker og informantene. Det er også slik at man ikke nødvendigvis stiller de samme spørsmålene til alle informantene, eller i samme rekkefølge, men at man er åpen for at intervjuet kan ta ulike

retninger basert på hva informantene har å fortelle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). Det er denne fleksibiliteten som var ett av to avgjørende hovedargumenter for meg da jeg valgte denne intervjuformen. Det andre var at med en semistrukturert form, ville jeg legge til rette for at transkripsjonene fra intervjuene med forskjellige informanter også kunne sammenlignes når dataene skulle analyseres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer med informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79-81). Det skyldtes blant annet at det kan være krevende å få flere lærere til å stille opp som informanter samtidig i et eller flere gruppeintervju. Lærere har ulike timeplaner og ulike livssituasjoner, noe som talte for at det kunne bli krevende å få tak i nok informanter. Dessuten kreves det at man som forsker evner å legge til rette for en velvillig og åpen atmosfære, der informantene kan uttrykke og dele egen synspunkter og erfaringer, uansett hvilken intervjuform man benytter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Jeg vurderte det som mer håndterbart å velge individuelle intervjuer, blant annet som følge av egne begrensede erfaringer med intervju og rammebetingelsene for denne oppgaven. I tillegg er det slik at ytringsfrihet og spørsmål som omhandler dette, kan være både omstridte, følelsesladde og berøre religion og livssyn. Dette talte også for å gjennomføre individuelle intervjuer med et utvalg samfunnsfaglærere.

I denne studien har jeg kombinert både en eksplorativ og deskriptiv tilnærming i intervjuene. Det henger sammen med at det er utført lite forskning omkring tematikken ytringsfrihet i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng. Derfor ønsket jeg å finne ut både hva som er innholdet i undervisningen, men også hva lærerne forteller om hvordan undervisningspraksisen deres er i møte med denne tematikken og hvorfor den er slik (Svenkerud, 2021, s. 94). Semistrukturert form på intervjuene ga meg fleksibilitet til både å ha en del forhåndsplanlagte spørsmål og temaer, men jeg fikk også anledning til å stille oppfølgingsspørsmål og tillate at intervjuene tok litt ulike retninger som følge av informantenes svar og innspill (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141).

3.2.2 Forberedelser

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er forskningsintervjuet et «håndverk som læres ved å praktisere intervjuer, fortrinnsvis i et fellesskap av erfarne intervjuere» (s. 88). Hvordan et intervju faktisk går og hvilken informasjon man sitter igjen med, er avhengig av

forberedelsene før intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Jeg foretok to grep for å imøtekomme dette.

Det første var å utvikle en intervjuguide tidlig. Intervjuguiden besto i all hovedsak av ulike spørsmål som omhandlet hva lærerne kunne fortelle om innholdet i deres undervisningspraksis, hvordan undervisningen gjennomføres og hvilke begrunnelser de hadde for dette. Eller med andre ord ulike fagdidaktiske problemstillinger knyttet til tematikken yringsfrihet i samfunnsfag (Aarre et al., 2014, s. 28). Jeg fikk drøftet intervjuguiden med veilederen min, og som følge av dette ble noen av spørsmålene justert. Blant annet for å unngå ledende spørsmål.

Det andre grepet jeg foretok, var å gjennomføre et pilotintervju i forkant av datainnsamlingen. Å intervju noen anses gjerne for å være lett fordi intervjuet i form og stil ligger svært tett opp til hverdagslige samtaler, men dette er en illusjon, ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 33). Ved å foreta et pilotintervju fikk jeg testet ut intervjuguiden og det tekniske utstyret i praksis. Samtidig fikk jeg trent på å gjennomføre forskningsintervju før datainnsamlingen begynte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Pilotintervjuet ble gjennomført med én av mine tidligere lærere som passet til utvalgsriteriene. Gjennom pilotintervjuet erfarte jeg at noen av spørsmålene i intervjuguiden måtte justeres. Det skyldtes i all hovedsak forskjellen mellom tekst i skriftlig og muntlig form. I tillegg erfarte jeg at jeg hadde en tendens til ikke å være tålmodig nok og tillate at informanten fikk tenke seg om. Dette forsøkte jeg å ta hensyn til i de ordinære intervjuene. Etter å ha hørt gjennom og transkribert intervjuene, merket jeg likevel at jeg ikke hadde fått til å være konsekvent nok til dette. Riktig nok ble jeg stadig mer bevisst dette, men det kan likevel ha påvirket kunnskapsproduksjonen i denne studien, og kan knyttes direkte til min uerfarenhet som intervjuforsker.

3.3 Datainnsamling

Til nå har jeg redegjort veivalgene jeg har stått overfor så langt, blant annet med tanke på det epistemologiske utgangspunktet, samt hvilken tilnærming og metode som er benyttet i denne studien. I dette delkapitlet gjør jeg rede for valgene mine knyttet til utvalgsriterier, rekruttering av informanter og utvalgsstørrelser.

3.3.1 Utvalgskriterier og rekruttering av informanter

I denne oppgaven ønsker jeg å få innsikt i hvilken plass tematikken yringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen i videregående skole sett fra et lærerperspektiv. For å kunne gjøre dette, var det hensiktsmessig å rekruttere informanter blant lærere i videregående skole som underviser i fellesfaget Samfunnskunnskap (SAK01-01) og programfaget politikk og menneskerettigheter (POS05-01), eller ett av disse fagene i kombinasjon med andre fag. Dette utgjorde utvalgskriteriene for rekrutteringen. I tillegg har gjennomgangen min av tidligere forskning pekt i retning av at lærerperspektivet er lite forsket på når det gjelder tematikken yringsfrihet i samfunnsfag. Derfor fremsto også et strategisk utvalg hensiktsmessig i denne studien. Et slikt utvalg er ikke tilfeldig utvalgt, hvilket betød at jeg ikke ville kunne statistisk generalisere funnene jeg kom frem til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39; Silverman, 2019, s. 63).

I samråd med veileder kom jeg frem til at jeg skulle gjennomføre fire til seks intervjuer, og at en slik størrelse på utvalget trolig vil gi meg tilstrekkelig med data (Kvale & Brikmann, 2015, s. 148; Svenkerud, 2021, s. 98). Både å gjennomføre selve intervjuene og bearbeidelsen i etterkant, er en tidkrevende prosess. Derfor ville dette antallet være hensiktsmessig (Dalen, 2011, s. 45). Etter å ha gjennomført tre intervjuer, erfarte jeg at mye av informasjonen var relativt likt på tvers av informantene. Derfor besluttet jeg i samråd med veileder å øke utvalgets størrelse.

For å komme i kontakt med potensielle informanter, benyttet jeg «portvaktstrategien» av (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Det skyldtes først og fremst at navn og kontaktinformasjonen til lærerne var offentlig tilgjengelig, men ikke hvilke fag de underviste i. Jeg tok derfor kontakt med rektorene ved flere videregående skoler via e-post. I e-postene informerte jeg om hvem jeg er, at jeg er masterstudent på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo og at jeg ønsket å få opplyst hvilke lærere ved deres skole som underviste i fagene Samfunnskunnskap og/eller Politikk og menneskerettigheter. I etterkant må jeg si at erfaringen min med denne rekrutteringsstrategien er blandet. Det henger sammen med at jeg erfarte det som tidkrevende å rekruttere nok informanter på denne måte innenfor rammene av oppgaven.

Jeg begynte umiddelbart å ta kontakt med navnene jeg fikk opplyst fra noen av rektorene. Med tanke på å få rekruttert nok informanter, besluttet jeg å kontakte alle navnene. Jeg tok kontakt med lærerne via e-post, der jeg fortalte hvem jeg er og at de ble kontaktet med forespørsel om å bidra som informant i masteroppgaven min. Jeg la også ved et informasjonsskriv og samtykkeskjema i e-posten, slik at lærerne kunne sette seg litt nærmere

inn i studien min før de tok stilling til om de ville bidra som informanter. For ordens skyld er dette vedlagt oppgaven (Vedlegg 1). Seks av sju informanter ble rekruttert på denne måten.

Jeg opplevde ikke å ha fått tak i nok informanter med ovennevnte fremgangsmåte. Derfor fant jeg det forsvarlig også å ta i bruk mitt eget nettverk, en slags variant av «snøballmetoden» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Jeg tok kontakt med en bekjent og spurte om vedkommende hadde noen bekjente jeg eventuelt kunne forespørre. Jeg fikk kontaktinformasjon til en aktuell lærer, uten at min bekjente var noe videre involvert i prosessen. Jeg kontaktet vedkommende med forespørsel om deltagelse i studien min på samme vis som med de øvrige informantene. Denne informanten utgjør én av sju informanter.

3.3.2 Gjennomføring

Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på informantenes arbeidssted. Intervjuene ble gjennomført uforstyrret uten andres påsyn i et grupperom. Jeg hadde beregnet om lag 45 minutter for å gjennomføre intervjuene, inkludert mulighet for å gå i dybden på informasjonen som eventuelt ville komme frem. I gjennomsnitt varte intervjuene i nesten 46 minutter.

Jeg opplevde at alle intervjuene gikk bra. Det var en god atmosfære mellom informantene og meg som intervjuer. Informantene snakket åpent og velvillig omkring spørsmålene jeg stilte. Ved oppstarten av intervjuene ga noen av informantene ga uttrykk for at de av ulike årsaker håpet intervjuene ikke varte lenger enn anslaget på 45 minutter. Dette opplevde jeg som litt begrensende, og det var momenter i svarene deres som jeg kunne ha gått mer i dybden på, men som tidsrammen dessverre ikke tillot i enkelte av intervjuene. Det kan ha påvirket kunnskapsproduksjonen.

Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd. Derimot fikk de opplyst hva som var teamet, den foreløpige problemstillingen og formålet med studien, noe som også fremkom i informasjonsskrivet jeg la ved e-posten jeg sendte til informantene (Vedlegg 1). Jeg var usikker på hvor mye informasjon jeg skulle gi på forhånd. Jeg mente at dersom informantene fikk intervjuguiden på forhånd, ville svarene kanskje bli veldig forberedte og lite spontane. Samtidig kunne jeg kanskje ha fått mer informasjon hvis lærerne hadde fått tid til å diskutere tematikken med andre kolleger. Eksempelvis stilte jeg et spørsmål til informantene om hvilken status tematikken ytringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen. Til dette hadde jeg forberedt et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt tematikken ytringsfrihet hadde vært diskutert

noe i lærerkollegiet. Det ble gjort for å kunne følge opp dersom informantene selv ikke kom inn på dette. Det tenkes at dette har blitt diskutert i de ulike lærerkollegiene, men at informantene ikke husket dette under selve intervjuet. Enkelte lærere ga også uttrykk for at de skulle ha forberedt seg litt bedre til intervjuet og sjekket opp et par momenter i forkant. Det ville de fått mulighet til i større grad dersom jeg hadde sendt dem intervjuguiden på forhånd. Jeg har inkludert noen eksempler på dette i analysen. Disse momentene kan ha påvirket hva slags kunnskap jeg har utviklet.

Intervjuene foregikk i tre faser: Brifing, selve intervjuet og debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-161). Første fase besto av en innledende brifing. I denne startet jeg med å fortelle om formålet med intervjuet, deretter gikk jeg gjennom informasjonsskrivet sammen med informanten og fikk skriftlig samtykke. Deretter ble UiOs diktafonapp slått på og intervjuet startet. Jeg startet med noen enkle oppvarmingsspørsmål for å komme i gang og få bedre innblikk i hvem informanten var. Dette hadde som hensikt å skape en god og trygg atmosfære før jeg fulgte opp med de planlagte spørsmålene i intervjuguiden som omhandlet tematikken ytringsfrihet. Spørsmålene omhandlet blant annet hva som er innholdet i undervisningen deres, og hvordan de underviser dette. Jeg stilte også spørsmål til informantene om hvordan de forstår begrepet ytringsfrihet. Avslutningsvis hadde jeg en kort debriefing der jeg inviterte informantene til å legge til noe hvis det var noe mer de ville si eller utdype om noe vi hadde snakket om tidligere. Det ga informantene en ekstra mulighet til å ta opp ting de hadde tenkt på underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

3.4 Analyse av det empiriske materialet

Analyseprosessen i denne oppgaven startet lenge før jeg satt meg ned med datamaterialet. I tillegg ble ikke prosessen avsluttet før jeg var ferdig med å skrive analysen. Dette skyldes at alle delene i denne oppgaven har blitt utformet og gjennomført i en kontinuerlig dialog med hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171).

Første steg i bearbeidelsen av datamaterialet var å transkribere intervjuene. Neste steg var å lese hvert enkelt av de transkriberte intervjuene. For at det skulle være mulig å trekke ut noe mening eller kunnskap fra materialet, måtte det forenkles og deles opp (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Derfor ble tredje steget å forenkle og sortere materialet i form av abduktiv koding, der jeg beveget meg mellom det empiriske materialet og det teoretiske rammeverket.

Den første kodingen jeg foretok, var i form av åpen koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145-146). Dette innebar i praksis å dele opp de transkriberte intervjuene i mindre enheter for så å gi disse en kode. Enhetene varierte fra enkeltord, korte fraser og setninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173-174; Saldaña, 2013, s. 3; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146). I denne åpne kodefase foretok jeg hovedsakelig en empirinær koding av intervjuene. Det betyr at kodingen baserte seg på hva informantene faktisk sa i intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174; Dalen, 2011, s. 89) Transkripsjonene fra de respektive intervjuene ble satt inn i hvert sitt skjema med to kolonner. Venstrekolonnen besto av de transkriberte intervjuene, der interessante sitater ble markert med gul utheving. I kolonnen til høyre ble markeringene gitt en foreløpig kode eller merkelapp, blant annet som følge av hvilke koblinger jeg gjorde til det teoretiske rammeverket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146; Gleiss & Sæther, 2021, s. 179).

Jeg vil illustrere den ovennevnte fremgangsmåten med to eksempler. På spørsmål om hvorfor informanten «Marianne» underviser om yringsfrihet, svarte hun: «Først og fremst står det ganske så klart i slutten av et av læreplanmålene, og at du skal drøfte grensdragninger; hvor går grensa for yringsfriheten. Og det er jo selvfølgelig [grunn] nummer én.» Dette sitatet kodet jeg som «læreplan». Et annet eksempel kommer fra informanten «Magne». Jeg ønsket å få informasjon om hvordan undervisningen hans knyttet til tematikken yringsfrihet foregår. Derfor stilte jeg ham et spørsmål om hvordan han legger opp undervisningen om tematikken yringsfrihet. I et lengre svar markerte jeg blant annet dette utdraget: «Og så handler det jo litt om å få litt trygghet på det grunnleggende.» Dette ble tolket av meg som at han brukte tid i undervisningen på å gi elevene en grunnleggende forståelse av hva yringsfrihet er. Dette koblet jeg til begrepet «intellektuell kompetanse» hos Stray (2012) i det teoretiske rammeverket. Sitatet ble derfor i tråd med dette.

Etter jeg hadde utført den abduktive kodingen av materialet, måtte jeg utvikle kategorier for å kunne sortere kodene jeg hadde laget og analysere innholdet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 260). Denne fasen kan minne om aksial koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148). Den røde tråden i denne oppgaven er hva lærere forteller om hvilken plass tematikken yringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen deres. Med andre ord deres egen undervisningspraksis. I dette ligger det spørsmål blant annet om hva som er innholdet i undervisningen, hvordan dette undervises og hvorfor dette skal undervises og hvorfor man underviser dette på en gitt måte (Aarre et al., 2014, s. 28; Ebbesen, 2009, s. 35-37). Oppmerksomheten i det teoretiske rammeverket er i tillegg rettet mot klasseromspraksis. Derfor mente jeg det var

hensiktsmessig å ta utgangspunkt i de didaktiske spørsmålene hva, hvordan og hvorfor som kategorier for å strukturere analysen (Aarre et al., 2014, s. 28; Ebbesen, 2009, s. 37). Disse aspektene ble belyst av informantene i intervjuene gjennom spørsmålene jeg stilte, blant annet fra intervjuguiden (Vedlegg 2). Det ble også utviklet en kategori som tok utgangspunkt i klasserommet som ytringsarena, med bakgrunn i at dette var noe som ble belyst av informantene i intervjuene og var en del av det teoretiske rammeverket.

Under følger en skjematisk fremstilling i en tabell med hovedkategoriene og underkategorier, med tilhørende antall koder i parentes:

| Hovedkategorier | Underkategorier |
|--------------------------------------|--|
| Hva | <ul style="list-style-type: none"> • Menneskerettigheter, demokrati og ytringsfrihetens grense (8) • Ytringsfrihet og sosiale medier (6) |
| Hvordan | <ul style="list-style-type: none"> • Gjennomgående eller eksplisitt (9) • Dialogbasert undervisning (10) • Aktualisering og eksempler (7) • Ubehagelige ytringer og karikaturtegninger (5) |
| Hvorfor | <ul style="list-style-type: none"> • Lærernes forståelse (6) • Lærernes begrunnelse (3) |
| Klasserommet som ytringsarena | <ul style="list-style-type: none"> • Trygt læringsmiljø (5) • Elevenes vilje til å ytre seg (13) |

Tabell 3.1: Kategorier og underkategorier. Tall i parentes indiker antall koder tilhørende den respektive underkategorien.

3.5 Oppgavens troverdighet

Kvalitet på forskning er ikke bare knyttet til hva man finner ut av, men henger nøye sammen med hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Dette handler særlig om to forhold. For det første hvorvidt jeg har dekning for de konklusjonene jeg trekker ut fra det empiriske grunnlaget. For det andre i hvor stor grad man kan stole på funnene jeg har kommet frem til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det aktualiserer begrepene gyldighet og pålitelighet – eller *validitet* og *reliabilitet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). I det videre drøfter jeg disse i relasjon til studien jeg har utført.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre, og i forlengelsen av dette hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Samtidig er det slik at en kvalitativ studie vil være svært vanskelig å gjenta av andre. Det skyldes at kunnskapen denne studien utvikler, kommer fra møtet mellom meg som forsker og informantene som deltar i studien, samt at jeg bringer med meg mine perspektiver og mitt teoretiske utgangspunkt inn i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Derfor er spørsmålet om reliabilitet i min studie knyttet til hvordan undersøkelsen i seg selv og jeg som forsker har påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109). I praksis betyr dette at jeg har måtte reflektere over min påvirkning på studien, og at jeg har gjort forskningsprosessen transparent, slik at andre kan reflektere over denne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

En måte jeg som har forsker kan ha påvirket både forskningsprosessen og resultatet, er gjennom valg av hva som undersøkes i denne studien. Her er det to forhold jeg vil redegjøre for. Først og fremst er jeg både personlig og politisk svært engasjert i yringsfrihetsspørsmål på generelt grunnlag. Dette engasjementet har vært en viktig motivasjonsfaktor for å utføre denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109). I tillegg skal jeg en dag selv stå i klasserommet selv å undervise tematikken yringsfrihet i samfunnsfag. Derfor har jeg søkt innsikt i hva lærere som allerede gjør dette, forteller om hvilken plass tematikken yringsfrihet har i deres undervisning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 109). Gjennom prosjektet har jeg etterstrebet å være undersøkende, ikke vurderende.

Hovedinnvendingen mot intervju som datainnsamlingsmetode, er gjerne at kvaliteten på intervjuene avhenger av informantens evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som de blir spurt om (Svenkerud, 2021, s. 92). I intervjuene kan det ikke utelukkes at informantene tilpasset det de fortalte til det de trodde jeg som forsker ville høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). For meg som forsker, er det imidlertid vanskelig å kontrollere om informantene har gitt meg et korrekt bilde av deres egen praksis og erfaringer. Samtidig opplevde jeg at lærerne ikke holdt noe tilbake i intervjuene, men fortalte åpent om sine erfaringer og opplevelser. Jeg benyttet flere strategier for å oppnå at jeg fikk mest mulig informasjon. Foruten de planlagte spørsmålene, stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167).

Jeg opplevde relasjonen med informantene som god, og jeg opplevde ikke at det var forhold ved meg som påvirket informantenes vilje til å gi sannferdige svar på spørsmålene jeg stilte. Samtidig kan det ikke utelukkes, men dette er vanskelig for meg å kontrollere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

Forholdet mellom problemstillingen og forskningsdeltakerne er også et spørsmål som berører reliabiliteten. Det er en kjensgjerning at man bør velge ut informanter som faktisk har kompetanse til å svare på det som spørres om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Samtidig er det slik at mennesker opplever spørsmål og problemstillinger ulikt. Derfor kan det ikke utelukkes at lærerne i denne studien har vært tilbakeholdne med tanke på hva slags informasjon jeg fikk, at de har vært strategiske i sine svar og at noen har opplevd problemstillingen min så vel som spørsmålene jeg stilte, som en kritisk evaluering eller kontroll av deres praksis som lærer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Likevel kan jeg ikke si at jeg erfarte at dette var et problem. Imidlertid var det tilfeller der informantene ga uttrykk for at de opplevde spørsmålene jeg stilte som «vanskelig», eller at de svarte «dette skulle jeg har forberedt meg mer på». Når slike responser kom fra informantene, presiserte jeg tydelig at det er helt i orden, og at dette ikke var noen test de skulle bestå. Jeg forsøkte også å stille flest åpne spørsmål og spørsmål som ikke var for ladet på forhånd. Jeg forsøkte også å unngå uklare spørsmål med vanskelige begreper og spørsmål med flere ting informantene måtte ta stilling til samtidig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Dette fremgår også vedlagt intervjuguide.

Forskning er ikke kontekstløs (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Ytringsfrihet som verdi og tematikk er en stadig aktuell debatt på flere nivå i det norske samfunnet. Denne debatten kan nok tidvis oppleves som relativt polarisert. På de aktuelle tidspunktene intervjuene ble gjennomført, kan det trekkes frem to aktuelle hendelser som kan tenkes å ha påvirket lærernes svar: For det første pågikk det en rettsak om prøveløslatelse av gjerningsmannen bak 22. juli-terroren. For det andre ble noen av intervjuene gjennomført kort tid etter Russlands invasjon av Ukraina. Det er umulig å vite om disse hendelsene har påvirket datainnsamlingen og eventuelt på hvilken måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Men begge disse aktuelle hendelsene ble trukket frem av flere informanter i ulike svar på ulike spørsmål under intervjuene.

I forlengelsen av det ovennevnte, er det et siste, viktig forhold. Det er hvorvidt jeg har klart å registrere alle viktig data. Min egen hukommelse har begrensninger med tanke på å huske hva

informantene har sagt i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Derfor benyttet jeg UiOs diktafonapp, noe som informantene fikk opplyst på forhånd og samtykket til.

3.5.2 Validitet

Begrepet validitet – eller *gyldighet* – er vanlig å dele i to. For det første *indre* validitet. Det handler om det jeg har kommet frem til, og de konklusjonene jeg har trukket, er gyldige for det jeg har studert. Dette kan forstås som begrepsmessig gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). For det andre *ytre* validitet, som handler om i hvor stor grad man kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som faktisk er studert. Dette kan forstås som overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Gir denne studien svar på det som det spørres om? I min studie er det en sammenheng mellom problemstillingen og hva slags metode jeg har valgt for datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Kvalitative dybdeintervju er en hensiktsmessig metode for å få innblikk i hva samfunnsfaglærere forteller om hvilken plass tematikken yringsfrihet har i undervisningen deres. Jeg må også stille spørsmål ved i hvor stor grad begrepene mine representerer den empiriske virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Dette har jeg adressert på to måter: På den ene siden har jeg i analyseprosessen benyttet et teoretisk rammeverk som også delvis bygger på andre empiriske studier. For det andre har jeg også tatt utgangspunkt i hva informantene faktisk har sagt, og forsøkt å la deres egen beretning om deres virkelighet være førende for analyseprosessen. Derfor har jeg transkribert intervjuopptakene så nært hvordan informantene selv snakket, samtidig som jeg har ivaretatt hensynet til at dette skulle gi mening også i skriftlig form. I tillegg har jeg forsøkt å ta med så mange direkte sitater i analysen og drøftelsen, slik at det er mulig å se at jeg har dekning for de konklusjonene jeg har trukket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

Har denne studien overføringsverdi, eller ytre validitet? Dette kan også forstås som *naturalistisk* generalisering. I dette ligger det at studien kan bidra til refleksjon og utvikling for andre lærere og lektorstudenters praksis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Derfor har jeg beskrevet alle stegene i forskningsprosessen så detaljert som mulig. I tillegg har jeg forsøkt å få frem både hva informantene forteller, og hvordan jeg tolker og analyserer dette. Mange sitater med tilhørende spørsmål, har blitt inkludert i analysen og drøftelsen. Det gjør at leserne kan få en bedre forståelse av konteksten for det som sies (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). Dette kan også bidra til en form for *analytisk generalisering*, der den enkelte leser på

bakgrunn av mine beskrivelser, vurderer om resultatene kan generaliseres til en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291).

Det finnes i utgangspunktet ingen ufeilbarlige regler for hvordan man skal etablere validiteten i kvalitativ forskning. Min egne forståelse og tolkning av informantenes svar, er en mulig feilkilde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Derfor la jeg vekt på å stille avklarende spørsmål underveis i intervjuene, der jeg forsøkte å gjengi informantenes svar i en oppsummert form, for deretter å få bekreftet fra informantene selv at jeg hadde forstått dem rett. Jeg ba også informantene om å utdype sine egne svar der jeg fant det hensiktsmessig. Disse grepene ble også benyttet for å begrense hvor mye min egne forforståelse skulle farge tolkningen min av informantenes svar.

3.6 Ethiske betraktninger

Innledningsvis vil jeg informere om at jeg fikk tildelt 20 000 kroner i studentstipend fra Stiftelsen Fritt Ord, for å finansiere datainnsamlingen og formidle funnene i oppgaven (Vedlegg 4). Søknaden baserte seg på oppgavens prosjektbeskrivelse, og ble sendt inn etter fem av sju intervjuer hadde blitt utført. Det følger ingen bindinger eller forpliktelser med dette stipendet utover at det må benyttes i tråd med søknaden.

De etiske problemstillingene som oppstår når man utfører kvalitative forskningsintervju, kommer som følge av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers liv og å offentliggjøre beskrivelsene. Jeg har også måtte ta hensyn til etiske problemstillinger helt fra begynnelsen av undersøkelsen og gjennom hele arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personidentifiserende opplysninger, er meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata, heretter omtalt som NSD (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Siden jeg skulle intervjuere lærere og benytte UiOs diktafonapp, ville opptakene av deres stemmer kunne være en direkte personidentifiserende opplysning. Derfor var oppgaven min meldepliktig til NSD. Jeg søkte om godkjenning og fikk dette etter kort tid (Vedlegg 3).

All deltagelse i forskning skal bygge på et samtykke som gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2016, s. 31). I tillegg må den som samtykker, være *kompetent* til å gi et slikt samtykke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Det er ingen forhold som tilsier at

informantene *ikke* innehar kompetanse til å samtykke for sin egen deltagelse i studien jeg har utført. Når det gjelder frivillighet, forsikret jeg meg om dette gjennom å forespørre informantene personlig om de ønsket å delta i studien, noe som også ble gjentatt før selve intervjuet ble gjennomført. Jeg informerte også om at informantene kunne trekke seg når som helst i prosessen uten konsekvenser for dem selv, selv om de på forhånd hadde samtykket til å delta.

Hensynet til at samtykket skulle være informert, ble ivaretatt på to måter. Først og fremst ga jeg informantene informasjon om studien i forkant gjennom e-posten som ble sendt til dem med forespørselen om deltagelse. I denne la jeg også ved informasjonsskrivet som ligger vedlagt (Vedlegg 1). Informantene fikk informasjon om hva jeg ville undersøke, tema, foreløpig problemstilling og hva det ville innebære å delta i studien. Jeg informerte også om at lydopptakene ville bli oppbevart i en kryptert og sikker løsning som Universitetet i Oslo har utviklet i henhold til retningslinjene fra blant annet NSD. Dette ble også gjentatt da intervjuene ble gjennomført, der jeg gikk gjennom informasjonsskrivet på nytt sammen med informantene før samtykkeerklæringen ble signert av informantene. Dette mener jeg var tilstrekkelig for at informantene også skulle ha forstått informasjonen.

Informantene har krav på at absolutt alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet med konfidensialitet (Befring, 2016, s. 32). Derfor benyttet jeg UiOs diktafonapp for trygg registrering og oppbevaring av de innsamlede data. Alle intervjuopptak ble slettet i etterkant av transkriberingen. I tillegg ble informantene tildelt pseudonymer med en gang jeg tok fatt på transkripsjonene. Jeg sørget også for at transkripsjonene ikke inneholdt noen form for opplysninger som kunne bidra til å identifisere informantene. Dersom informantene nevnte eksempelvis navnet på skolen de jobbet ved, regionen skolen lå i eller hvor de kom fra, utelot jeg disse opplysningene fra transkripsjonene. På forhånd hadde jeg bedt informantene om å unngå å komme med slike opplysninger i intervjuet. Dette henger også sammen med informantenes rett til privatliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Derfor understreket jeg også at jeg ikke ønsket å samle inn sensitive personopplysninger, slik som eksempelvis informasjon om politisk ståsted, religiøs tilhørighet og overbevisning. Med tanke på oppgavens problemstilling kunne det ikke på forhånd utelukkes at slike opplysninger ville fremkomme, selv om det ikke var relevant for oppgaven.

Det er også et krav om riktig presentasjon av data. For å ivareta dette i min studie, har jeg transkribert intervjuene så nært som mulig det informantene faktisk sa. I analysen som følger i

neste kapittel, trekker jeg frem så mange sitater som det er hensiktsmessig å gjøre. I tillegg gjør jeg rede for konteksten for sitatene. Samtidig har jeg også passet på at informantene ikke settes i et dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

I neste kapittel analyserer jeg det empiriske materialet i oppgaven med utgangspunkt i den metodiske redegjørelsen jeg har gitt i dette kapitlet.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet analyserer jeg lærerinformantenes fortellinger om egen undervisningspraksis knyttet til tematikken yringsfrihet, med sikte på å få innsikt i hvilken plass denne tematikken har i samfunnsfagundervisningen i videregående skole. Dette kapitlet er strukturert i fire deler. Første del tar for seg det didaktiske «hvorfor-spørsmålet». Det blir her forstått som hvordan disse informantene forstår yringsfrihet, og hvordan de begrunner egen. I andre del belyses det didaktiske «hva-spørsmålet», noe som her forstås som hva lærerne forteller om innholdet i undervisningen deres knyttet til tematikken yringsfrihet. I den tredje delen har jeg for meg det didaktiske «hvordan-spørsmålet», som hovedsakelig blir forstått som arbeidsformene i undervisningen. I fjerde og siste del belyses forutsetninger for klasserommet som yringsarena.

4.1 Hvorfor undervises tematikken yringsfrihet

Det var to sentrale spørsmål som meldte seg da jeg utformet intervjuguiden for denne studien. Det første spørsmålet var hvordan lærerinformantene forstår yringsfrihet som begrep. Det andre spørsmålet var hvordan lærerinformantene begrunner sin egen undervisning knyttet til tematikken yringsfrihet i samfunnsfag. Spørsmålene fulgte meg i forbindelse med kodingen av det empiriske materialet, noe som resulterte i at didaktikkens «hvorfor-spørsmål» som analytisk kategori utpekte seg som ett av flere hensiktsmessige utgangspunkt for analysen (Ebbesen, 2009, s. 37). Dette delkapitlet er strukturert i to deler i tråd med de nevnte spørsmålene over

4.1.1 Lærernes forståelse av yringsfrihet

I intervjuene identifiserte jeg seks forskjellige forståelser av yringsfrihet som begrep. Tre av disse omtaler jeg som henholdsvis *demokratibegrunnelsen*, *sannhetsøken* og *autonomibegrunnelsen*. Disse kjenner vi også fra det teoretiske rammeverket. I tillegg identifiserte jeg tre begrunnelser jeg omtaler henholdsvis som *negativ frihetsforståelse*, *yringsfrihet som menneskerettighet* og *Grunnloven*.

På spørsmål om hvordan han forsto begrepet ytringsfrihet, svarte Magne følgende:

Magne: Nei, jeg burde jo ha tenkt mer på det når dette var temaet, men jeg tenker at det er en sentral byggestein for gode samfunn. Det er jo også en solid byggestein for skolen, altså det å kunne ha en åpen dialog, ved å kunne bryne ideer og meninger og sånt overfor andre. Det er veldig, veldig viktig for de samfunnene vi prøver å skape, som vi er opptatt av å skape. Og så er det jo ingen selvfølge.

I dette sitatet er det ikke nødvendigvis åpenbart hvordan man kan tolke denne forståelsen. Det kan være grunnlag for å tolke dette sitatet som at alle de tre begrunnelsene for ytringsfriheten som vi kjenner fra Grunnloven, kan spores her. Altså både demokratibegrunnelsen, sannhetssøken og individets frie meningsdannelse. I gjennomgangen jeg har foretatt av de politiske og didaktiske føringene som er gitt i læreplanverket, legges det til grunn hvilke verdier som inngår i verdigrunnet for undervisningen. Ytringsfrihet er én av disse (Kunnskapsdepartementet, 2017). At Magne også fremhever ytringsfrihet som en sentral byggestein for skolen, der ideer og meninger skal brynes mot hverandre, kan tolkes i retning av autonomibegrunnelsen som vektlegger at man må teste ut sine tanker og meninger i møte med andres (Kierulf, 2021). Når det gjelder sannhetssøken, kan denne begrunnelsen synes å passe med Magnes utsagn om at man skal ha en åpen dialog. Også Nils virker å være inne på noen av de samme tankene:

Nils: Grunnleggende sett så er ytringsfriheten en viktig del av et moderne demokrati. Det er et veldig viktig prinsipp som man kan undervise i og om. Det handler rett og slett om å ha retten til og å føle friheten til å ytre seg. Det er så grunnleggende, og det er også nedfelt i menneskerettighetene.

I dette sitatet nevnes ytringsfriheten som en viktig del av et moderne demokrati. Derfor var veien kort til å tolke dette i lys av demokratibegrunnelsen. I tillegg nevner han eksplisitt menneskerettighetene. Dette kunne ikke uten videre tolkes i lys av begrunnelsene i det teoretiske rammeverket, og ble derfor kodet som ytringsfrihet som menneskerettighet. Nils nevner i tillegg at man skal ha retten til og å føle friheten til å ytre seg. Heller ikke dette utdraget kunne automatisk tolkes i lys av det teoretiske rammeverket. Dette var et mønster som også gjorde seg gjeldende i sitatene til flere av de øvrige informantene, slik som Ola og Lars:

Ola: Jeg vil definere det som at ja, du har rett til å ytre dine meninger uten å bli straffet for dem. Du har rett til å ytre politiske meninger uten at makthaverne kan gå etter deg.

Lars: Nei, altså retten til å mene og si det som da er innenfor juridisk, men at dette ikke skal sensureres. Hvis jeg sier at statsministeren er kjempedårlig, så skal det på en måte ikke få noen følger for meg.

Av disse sitatene – i kombinasjon med det ene utdraget fra Nils' sitat – kan det synes som at disse informantene har det man kan omtale som en *negativ frihetsforståelse* av ytringsfriheten (Civita, 2018; Kierulf, 2017). De legger begge vekt på at man skal kunne ytre noe uten at man skal bli straffet for det, eller at myndighetene skal gå etter en for dette. Det samme er tilfelle hos informantene Marianne og Inge. De fortalte:

Marianne: Nei, det er jo det å ha retten til å si det du måtte mene og uttrykke det i form av ikke bare det verbale, men symboler også. Til en viss grense.

Inge: Muligheten til å kunne ytre seg om det som foregår i samfunnet nesten på enhver måte, men samtidig så innebærer det også et ansvar for hva man sier, hvem man sier det til og hvordan man sier det selvfølgelig.

Dette kan også trolig tolkes i lys av den negative frihetsforståelsen av ytringsfriheten. I motsetning til Ola og Lars, nevner ikke Marianne og Inge dette aspektet med at man skal kunne ytre det man måtte ønske uten frykt for represalier eller konsekvenser fra myndighetene. Likevel trekker de begge frem dette at man skal kunne ytre det man måtte ønske. Dersom man frykter represalier eller annet, har man jo ikke denne friheten til ytre seg som både Marianne og Inge nevner. Derfor kan det synes som at de har en forståelse som er mer lik den som Nils trakk frem. Samtidig som disse tre sitatene kan tolkes i lys av den negative frihetsforståelsen, virker det også som at disse er i tråd med det som trekkes frem av Kierulf (2021) som det grunnleggende med ytringsfriheten: «Grunnleggende innebærer ytringsfriheten at vi alle har rett til å gi uttrykk for det vi måtte ønske å dele med andre» (Kierulf, 2021, s. 21).

Turid var den eneste av informantene nevnte Grunnloven eksplisitt da hun fortalte om hvilken forståelse hun hadde av begrepet ytringsfrihet. Hun nevnte menneskerettighetene i tillegg:

Turid: Det er et vanskelig og stort spørsmål. Det er jo en grunnleggende menneskerettighet, rett og slett. Og Grunnlovens paragraf 100 sier jo også noe om det. Så det er jo da en sentral verdi i samfunnet vårt, og dermed må den [tematikken ytringsfrihet] også ha en plass i faget, eller i samfunnsfagene egentlig.

I likhet med i sitatet til Nils, kodet jeg deler av sitatet om ytringsfrihet som menneskerettighet. Jeg kodet sitatet også som Grunnloven, siden den ble nevnt eksplisitt. Dette sitatet fant jeg ikke noe grunnlag for å kunne tolke dette i lys av øvrige begrunnelser og koder.

Slik jeg tolker responsene fra informantene på spørsmålet om hvordan de forstår begrepet ytringsfrihet, kan synes som at det er særlig tre forståelser som dominerer når de forteller om dette: For det første den negative frihetsforståelsen av ytringsfriheten (Civita, 2018; Kierulf 2017). Denne deles av fem av sju informanter. For det andre er det demokratibegrunnelsen i Grunnloven som er den mest utbredte blant de tre begrunnelsene (Kierulf, 2021). Denne kommer til uttrykk hos to av informantene, mens henholdsvis sannhetssøken og autonomibegrunnelsen kommer til uttrykk hos to forskjellige informanter. For det tredje er det ytringsfriheten som menneskerettighet (FN-sambandet, 2020). Denne kommer til uttrykk hos to informanter. Det kan derfor være grunnlag for å hevde dette kan peke i retning av at informantene i større grad ser ut til å vektlegge den negative frihetsforståelsen av ytringsfriheten, mens de i mindre grad ser ut til å vektlegge ytringsfrihetens begrunnelser slik de fremkommer i Grunnloven (Kierulf, 2021). At det er den negative frihetsforståelsen som dominerer blant lærerne i min studie, kan også se ut til å sammenfalle med funn i masteroppgaven til Slinning (2021, s. 38).

Jeg vil ikke være kategorisk i en slik tolkning, for lærerne ble ikke eksplisitt spurt om de kjenner til Grunnlovens tre begrunnelser for ytringsfriheten. Av den grunn vil jeg presisere at min tolkning utelukkende bygger på de faktiske sitatene slik de fremkommer sett opp mot begrunnelsene for ytringsfriheten. Det kan derfor ikke utelukkes at informantene kjenner godt til disse. Det er momenter i det empiriske materialet som kan tyde på dette. Eksempelvis uttalte Marianne at man hadde retten til å si det man måtte mene og uttrykke det på forskjellige måter, men «til en viss grense». Dette ville jeg at hun skulle utdype i intervjuet:

Meg: Hvor oppfatter du at den grensa går?

Marianne: Det har vi veldig stort fokus på i min bolk, på ytringsfrihet og samfunnskunnskap, og den grensedragningen er veldig vanskelig. Så jeg bruker jo da mye grunnlovens paragraf 100 opp mot straffelovens paragraf 185 for elevene. Og jussen er jo ikke helt klar heller, så, men jeg tenker for elevene, så må man presisere hva Grunnloven sier og hva straffeloven sier.

Siden Grunnloven trekkes så eksplisitt frem av Marianne som noe som brukes mye tid på i undervisningen hennes omkring tematikken ytringsfrihet, kan det være rimelig å tenke at de tre begrunnelsene for ytringsfriheten som følger i Grunnloven også trekkes frem i undervisningen. Men jeg vil ikke være kategorisk i denne tolkningen, men heller antyde at det ikke er utenkelig.

I sitatene jeg har trukket frem, kan det synes som at lærerne er enige om at de forstår ytringsfriheten som en sentral verdi, menneskerettighet og at man som borger har rett til å si og mene hva man vil uten frykt for represalier fra myndighetene. Dette gir de riktig nok uttrykk for på litt ulikt vis.

Det var likevel noen andre interessante forskjeller i svarene fra informantene som er verdt å trekke frem. Spørsmålet var formulert helt generelt, men likevel koblet noen informanter det til en skolekontekst. I sitatet fra Magne ovenfor, trakk han frem ytringsfriheten som en sentral og solid byggestein for gode samfunn, men nærmest i samme åndedrag kommer han samtidig inn på ytringsfrihetens betydning for arbeidet som gjøres i skolen. Det førstnevnte poenget til Magne kan være mulig å assosiere med demokratibegrunnelsen for ytringsfriheten som vist i tabell 4.1. Det gjelder både med tanke på formuleringen i Grunnlovens § 100, men også ytringsfrihetens avgjørende funksjon for demokratiet slik Kierulf (2021), Ytringsfrihetskommisjonen (NOU 1999: 27) og Aarre et al. (2014) er inne på. Samtidig kan det fremstå som at Magne kobler ytringsfriheten til skolens demokratimandat (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det andre interessante poenget Magne kommer inn på, er at ytringsfriheten etter hans syn har en funksjon for arbeidet i skolen. Det kan være mulig å tolke dette som å være i tråd med både de skolepolitiske og samfunnfagdidaktiske føringene i læreplanen som redegjort for i kapittel 1.4 i innledningen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det kan se ut som at også Turid gjør en kobling til en skolesammenheng i sitt svar på samme spørsmål, som jeg har gjengitt ovenfor. I svaret til Turid trekkes både yringsfrihet frem som en sentral menneskerettighet og det henvises til Grunnloven. Det kan også synes som at Turid kobler det faktum at yringsfriheten er en sentral verdi i samfunnet, og at denne tematikken derfor må ha en plass i faget. Det kan argumenteres for at dette er en didaktisk implikasjon av føringene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig vil jeg gjøre oppmerksom på at spørsmålet som ledet til dette svaret, ble stilt kort tid etter at jeg hadde gjort rede for formålet med studien og problemstillingen. Det kan ikke utelukkes at det kan ha påvirket disse svarene. Samtidig ble dette gjort i samtlige intervjuer. Derfor har jeg ikke noe grunnlag for å sammenligne svarene basert på i hvilken del av intervjuet spørsmålet ble stilt. Likevel kan det være greit å ha denne konteksten med seg når man tolker disse svarene fra informantene.

For å oppsummere hvordan informantene i denne studien forteller om hvordan de forstår yringsfrihet, kan det i mine data synes som at det er en negativ frihetsforståelse som dominerer lærernes definisjoner. I tillegg er det særlig demokratibegrunnelsen i Grunnloven og forståelsen av yringsfriheten som menneskerettighet, som trekkes frem.

4.1.2 Lærernes begrunnelse for å undervise tematikken yringsfrihet

Et sentralt og viktig spørsmål i didaktikken er hvorfor man underviser noe, og hvorfor man underviser det på den aktuelle måten (Ebbesen, 2009, s. 37). Dette var noe som ble belyst i intervjuene med informantene. I dette delkapitlet har jeg forsøkt å få innsikt i hvordan lærerne begrunner sin egen undervisningspraksis. Informantene synes å vektlegge særlig to forhold som viktige begrunnelser: Kompetansemål og læreplanene på den ene siden, og yringsfriheten som en sentral verdi og menneskerettighet på den andre siden. På spørsmål om hvorfor informantene underviser om tematikken yringsfrihet, svarte eksempelvis Marianne følgende:

Marianne: Først og fremst så er det at det står ganske så klart i slutten av et av læreplanmålene at du skal drøfte grensdragninger: Hvor går grensa for yringsfriheten? Og det er jo selvfølgelig [grunn] nummer en. Men så kommer jo yringsfriheten igjen som tema i mange andre bolker i faget det. Og det er viktig, i forbindelse spesielt med medborgerskap og demokrati – ikke lære de – men gjøre de

bevisst på at ytringsfrihet er ikke nødvendigvis noe vi skal ta for gitt, og at vi i Norge er veldig heldige som har den ytringsfriheten vi har.

To perspektiver virker å gjøre seg gjeldende her. At Marianne først og fremst begrunner sin undervisning omkring tematikken ytringsfrihet med henvisning til et kompetansemål i faget, kan tyde på at særlig er det såkalte politiske styringsperspektivet som er den førende begrunnelsen (Børhaug, 2005). I dette inkluderes det ikke bare det faktum at det er visse verdier som ønskes videreført gjennom undervisningen som gis, men også at tematikken ytringsfrihet først og fremst er noe som undervises fordi man er pålagt å gjøre det. Marianne trekker også frem at bevisstgjøring av elevene omkring tematikken ytringsfrihet er en viktig begrunnelse for undervisning hennes, noe man finner støtte for i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det kan argumenteres for at tanken om bevisstgjøring av elevene som Marianne forteller om, kan knyttes til verdi- og holdningsdimensjonen i undervisningen, noe som kan sies å være undervisning *for* ytringsfrihet (Stray, 2012). Derfor kan trolig det aktuelle sitatet sies også å være i tråd med et dannelsesperspektiv (Børhaug, 2005; Stray, 2012; Klafki, 2011). Dessuten er det ikke gitt at elever vil tenke at man er heldig som bor i Norge og har ytringsfrihet, slik Marianne trekker frem, uten at man har internalisert ytringsfriheten som verdi (Hunnes, 2015). Det aktualiserer også undervisning *for* ytringsfrihet (Stray, 2012).

Magne synes også å være enig i at kompetansemålene er en viktig begrunnelse for undervisningen hans om tematikken ytringsfrihet. Kompetansemålene omtales som «rammen» han må forholde seg til. Samtidig kan det se ut til at rollen kompetansemålene spiller blir noe nyansert, der Magne trekker frem tolkningsrommet og friheten lærerne har innenfor rammen av kompetansemålene:

Magne: Og så har man ganske stor frihet innenfor de kompetansemålene, innenfor sånn som de er formulert. Så det er en stor grad av frihet, kanskje større enn det mange lærere tror at det er. For min del er jo ytringsfrihet som tematikk, noe som jeg i en eller annen forstand har oppe jevnlig. Ikke nødvendigvis fordi at «nå skal vi snakke om ytringsfrihet», men fordi at det så relevant for all forståelsen av deltakelse, demokrati – det å forstå og tolke informasjon, for eksempel media, det å være en opplyst samfunnsborger. Det er så innbakt i omtrent hele formålet til faget, da.

Ut ifra ovennevnte sitat fra Magne kan det argumenteres for at det ikke er utelukkende et politisk styringsperspektiv i form av kompetansemålene som begrunner undervisningen hans om tematikken yringsfrihet. Det skyldes at det tross alt kun er ett kompetansemål i faget Samfunnskunnskap (SAK01-01) som eksplisitt nevner yringsfrihet. Likevel mener Magne at tematikken inngår i mange flere deler av faget. Av den grunn er tematikken yringsfrihet noe som jevnlig er en del av undervisningen, ikke bare begrenset til det aktuelle kompetansemålet. Tematikken yringsfrihet forstås nærmest som et konstituerende og bærende element for faget.

Det er også et annet moment som likevel kan tale for at det dette utvalget av lærere for det meste begrunner sin undervisning omkring tematikken yringsfrihet med utgangspunkt i et politisk styringsperspektiv (Børhaug, 2005). I intervjuene ble informantene også spurt om hvorvidt de hadde noen egen interesse for tematikken yringsfrihet. Tanken bak spørsmålet er den friheten lærerne har til både å tolke læreplanene, deres metodefrihet og deres frihet til å trekke inn egne interesser i undervisningen – noe jeg tolker at Magne alluderte litt til i sitatet ovenfor. Seks av sju informanter svarte at de ikke var noe særlig opptatt av yringsfrihetsspørsmål utover å være alminnelig samfunnsengasjert. Den eneste informanten – Inge – som ga uttrykk for en viss interesse, svarte følgende:

Inge: Jo da, for så vidt. Jeg har jo bestandig synes at det var en av de desidert viktigste grunnene til at jeg synes at det all mulig grunn til å applaudere å leve i et demokrati, selvfølgelig. I tillegg til alle de andre grunnene som jeg synes også er ganske gode. Men yringsfrihet er viktig, og jeg understreker det hele tiden og for elevene hvor viktig det er.

Samtidig var det ingen av informantene som kunne erindre at det var gitt noen føringer fra skolens ledelse om at tematikken yringsfrihet er noe som skal prioriteres i undervisningen deres. Det var heller ingen av informantene som hadde vært med på møter eller lignende i lærerkollegiet der tematikken yringsfrihet i undervisningssammenheng hadde blitt diskutert. I den grad det eventuelt hadde blitt diskutert i kollegiet, var det i så fall «over kaffekoppen», slik Lars uttrykte det.

Så langt kan det derfor se ut til at det som utmerker seg som den dominerende begrunnelsen for lærerne i dette utvalget, er det politiske styringsperspektivet. Samtidig kan nok dette bildet være noe mer nyansert. Eksempelvis trekker Magne frem flere momenter som kan tolkes i lys

av dannelsesperspektivet hos Børhaug (2005) og Stray (2012). På spørsmålet om hvorfor han underviser om tematikken ytringsfrihet, svarer han:

Magne: For det første kan jeg nesten ikke forestille meg å ikke skulle gjøre det. Fordi med ytringsfrihet, så tenker jeg jo at det at hvis vi ikke bryter meninger og oppfatninger og ideer med hverandre, så stagnerer vi. Og for unge mennesker, så er det jo spesielt viktig. Det er spesielt viktig at de får utvida perspektiver og at de får reflektere over hverandre og respektere hverandre. På den måten forhindrer vi jo konflikter, vi bevarer demokratisk styresett, for eksempel, vi bevarer pluralisme.

Her kan det på den ene siden trekkes frem at Magne påpeker viktigheten av at unge får utvidet sine perspektiver. Det kan argumenteres for at dette utgjør en sentral del av dannelsesprosessen elevene skal gjennom, og som bygger på en forståelse om at det er flere forhold i samfunnet som ikke er gitt, men som er foranderlige og mulig å diskutere. Ytringsfrihetens status er et nærliggende eksempel. Dette fordrer derfor at elevene dannes til å bli tenkende subjekter, men også politiske og handlende subjekter (Børhaug, 2005). På den andre siden trekker Magne også frem viktigheten av å bevare demokratisk styresett og pluralisme. Dette vil kanskje heller kunne tolkes i et politisk styringsperspektiv fordi det handler om å videreføre og bevare de rådende samfunnsforholdene (Børhaug, 2005).

I lys av Børhaugs (2005) tre perspektiver, kan det i mine data virke som at det er særlig det politiske styringsperspektivet og dannelsesperspektivet, som utgjør de to viktigste begrunnelsene for undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet. Det er disse to begrunnelsene som går igjen i tolkningene mine av hva lærerne forteller om hvorfor tematikken ytringsfrihet undervises i samfunnsfagundervisningen deres. Informantene virker å legge vekt på føringene som læreplanen og kompetansemålene gir (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a; 2020b). Det kan peke i retning av det politiske styringsperspektivet. Videre fremstår det som at det er særlig verdi- og holdningsdimensjonen – eller undervisning *for* ytringsfrihet – som understøtter noen av informantenes begrunnelser for hvorfor tematikken ytringsfrihet undervises. Dette har vi blant annet sett i eksemplet med Magne ovenfor. Han trekker frem at elevene skal få utvidede perspektiver gjennom blant annet meningsbrytning. Det å ytre seg og å lytte til andres ytringer for å utvide egne perspektiver, er noe som trekkes frem hos Stray (2012). Hos Børhaug (2015) knyttes dette særlig til dannelsesperspektivet. Samtidig har jeg ikke funnet eksempler på at nytteperspektivet hos Børhaug (2005) kommer til uttrykk i denne studiens materiale.

Innledningsvis forrige delkapittel nevnte jeg forhåndsantagelsen min om at det kanskje var en sammenheng mellom hvordan lærerne forsto begrepet ytringsfrihet på den ene siden, og hvilke begrunnelser de hadde for egen undervisningspraksis på andre siden. I forrige delkapittel kunne det virke som at det var den negative frihetsforståelsen av ytringsfrihet, demokratibegrunnelsen og ytringsfriheten som menneskerettighet som dominerte informantenes fortellinger om egen forståelse av ytringsfrihet som begrep. Ut ifra analysen i dette delkapittelet, kunne man kanskje anta at det heller var autonomibegrunnelsen som skulle ha dominert lærernes egne forståelse. Det skyldes at denne begrunnelsen tydeligere kan kobles til dannelsesperspektivet (Kierulf, 2021; Klafki, 2011).

4.1.3 Oppsummering

I kapittel 4.1 har jeg belyst lærernes fortellinger om egen forståelse av ytringsfrihet som begrep, og hvilke begrunnelser de har for å undervise tematikken ytringsfrihet i samfunnsfag. Mine data peker i retning av at det særlig er den negative frihetsforståelsen av ytringsfriheten, demokratibegrunnelsen og ytringsfriheten som menneskerettighet når lærerne forteller om egen forståelse av ytringsfrihet som begrep. I lys av Børhaugs (2005) tre perspektiver, kan det i mine data synes som at det er særlig det politiske styringsperspektivet og dannelsesperspektivet, som utgjør de to viktigste begrunnelsene for undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet. I neste kapittel blir innholdet i lærernes undervisning belyst.

4.2 Undervisningens innhold

Innholdet i undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet er det sentrale i forbindelse med det didaktiske «hva-spørsmålet» (Aarre et al., 2014, s. 28; Ebbesen, 2009, s. 37). Dette delkapitlet er strukturert i to deler. Begge belyser hva som utpeker seg i hva lærerinformantene forteller om innholdet i undervisningen deres knyttet til tematikken ytringsfrihet i samfunnsfag.

4.2.1 Menneskerettigheter, demokrati og ytringsfrihetens grense

Informantene forteller i at det varierer hvor mye man kommer inn på tematikken ytringsfrihet, og i hvilken sammenheng man gjør det. Samtidig utpeker det seg i mine data særlig to innholdskomponenter i samfunnsfag der tematikken ytringsfrihet virker å være relevant: For det første er det menneskerettigheter og FN. For det andre er det demokrati og medborgerskap. Dette sammenfaller litt med funn hos Bruun (2020, s. 53). Lars forteller om innholdet i undervisningen sin på følgende vis:

Lars: Nei, i og med at jeg har det med som ett av emnene så snart det går an, så ... For hvis du skal se på oppbyggingen av det læreverket vi bruker for eksempel, så er det når de kommer til FN og menneskerettene og den biten. Da er det også om ytringsfrihet.

I dette sitatet er det mulig å peke på at Lars gjør en kobling mellom menneskerettigheter og FN på den ene siden, og tematikken ytringsfrihet på den andre siden. Det kan trolig knyttes til undervisningens første dimensjon hos Stray (2012) og Stray & Sætra (2016), som omhandler undervisning *om* ytringsfrihet. Koblingen mellom ytringsfrihet og menneskerettigheter kan det argumenteres for at tilhører det man kan regne for nyttig og viktig kunnskap (Aarre et al., 2014, s. 29). Lars kommer ikke med noen andre eksempler ellers i intervjuet som gir grunnlag for å si at dette burde tolkes annerledes. Samtidig fortalte Lars ikke noe som gir meg grunnlag for å utelukke at innholdet i undervisningen hans i forbindelse med FN og menneskerettigheter, kan kobles til øvrige dimensjoner – for og gjennom. Det virker som at også Magne vektlegger grunnleggende kunnskap. Han sier at:

Magne: Jeg tror jeg prøver å vektlegge det å få en god, grunnleggende forståelse av hva ytringsfrihet er i form av at det er rettigheter som bygger på noen prinsipper og

sånt, men også at det er noe vi kan ha glede av å bruke. Altså, det å prøve å finne frem til hvordan det fungerer i praksis.

At Magne i utgangspunktet vektlegger å gi elevene en grunnleggende forståelse, kan tolkes som at også han vektlegger den første dimensjonen hos Stray (2012) og Stray & Sætra (2016), noe som handler om å utvikle elevenes kunnskaper om tematikken ytringsfrihet. Dette er gjerne teoretisk kunnskap. Samtidig trekker Magne også inn hvordan ytringsfriheten faktisk fungerer, når han gir uttrykk for at han vektlegger hvordan ytringsfriheten fungerer i praksis. Dette kan indikere at også ytringsfrihet som handling (Hunnes, 2015) som inngår i den tredje dimensjonen hos Stray (2012) og Stray & Sætra (2016), er en del av innholdet i undervisningen om tematikken ytringsfrihet. Som Hunnes (2015) påpeker er det mange situasjoner i livet som hverken kan være eller er dekket av lover og regler. Derfor er det viktig at elevene settes i stand til å regulere sin egen atferd i møte med faktiske situasjoner i livet der tematikken ytringsfrihet spiller en rolle. Det kan tenkes at dette fordrer at tematikken ytringsfrihet også undervises *gjennom* ytringsfrihet, slik det kommer til uttrykk i den tredje dimensjonen hos Stray (2012) og Stray & Sætra (2016).

Noen av informantene gjør også koblinger til demokrati og medborgerskap da de fortalte om hva de underviser om tematikken ytringsfrihet. På spørsmål om hva han vektlegger i undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet, svarte eksempelvis Ola som følger:

Ola: Ytringsfrihetens plass i demokratiet. Det er hovedpoenget, både med ytringsfrihet og pressefrihet. Åpen fri presse. At alle skal få lov til å komme til orde. De som har ønsket å komme til orde, skal få lov til det det.

Her trekker Ola eksplisitt frem koblingen mellom tematikken ytringsfrihet og demokrati. I forlengelsen av dette svaret kommer Ola også inn på at han trekker frem FN-sambandets demokratiindeks for å illustrere ytringsfrihetens betydning for et demokrati. Også dette kan det argumenteres for at henger sammen med grunnleggende kunnskap som er viktig og nyttig for elevene å kjenne til, noe som kan peke i retning av undervisning om ytringsfrihet (Aarre et al., 2014, s. 29; Stray, 2012). Dette kan også understøttes av at Ola i tillegg nevner både menneskerettighetserklæringen, samt trekker linjer til både den norske Grunnloven av 1814 og den amerikanske uavhengighetserklæringen av 1776. Dette kan gjerne forstås som den historiske bakgrunnen for og utviklingen til, ytringsfriheten som menneskerettighet. Dette underbygger at det ser ut til å være grunnleggende kompetanse som vektlegges, eller med

andre ord at det er undervisning om tematikken ytringsfrihet som vektlegges (Stray, 2012). Samtidig kan dette indikere at det også gjøres en kobling mellom de to nevnte innholdskomponentene; FN og menneskerettighetene er viktig for demokrati, og demokrati er viktig for menneskerettighetene og FN. Samlet sett indikerer dette at det er særlig i forbindelse med disse to innholdskomponentene at tematikken ytringsfrihet får sin plass i faget.

Som tidligere nevnt er ytringsfrihetens grenser et annet aspekt som også trekkes frem som en del av innholdet i undervisningen om tematikken ytringsfrihet. Rasisme, hatytringer samt hva som er lov og ikke lov å si, er noe som trekkes frem av flere av informantene som viktige deler av innholdet i deres undervisning. Blant annet sa Turid og Marianne følgende om innholdet i sin undervisning om tematikken ytringsfrihet:

Turid: Det vil jo være litt sånn ... både hva elevene har lov å si, hva som er innafør på et vis. Og så å se litt på hva, litt mer sånn teoretisk hva det er for noe.

Marianne: Nei, uansett om jeg hadde vært inne på ytringsfrihet før, så går jeg jo grundig inn i hvor står det beskrevet, liksom hvor står det at vi har de rettighetene her? Og da er det jo både menneskerettigheter og til Grunnloven. [...] Og så tar jeg gjerne grunnloven med meg. Jeg lar de se på den. Så da presenterer jeg jo mer hvor, ja, hva grunnloven sier, hva straffeloven sier om hva som ikke er lov.

I disse sitatene kan det se ut til at begge informantene har ytringsfrihetens grensedragninger som en del av innholdet i undervisningen deres. Slik jeg tolker disse sitatene, er ikke dette noe som nødvendigvis diskuteres eller drøftes av elevene, slik den ene kompetansemålet sier, men heller at dette er et konkret kunnskapsinnhold som formidles av lærerne. Flere av informantene gir uttrykk for at ytringsfrihetens grensedragninger er noe som er vanskelig å undervise om, og at dette er et komplekst spørsmål – ikke bare for elevene, men kanskje også for lærerne. Eksempelvis sa informantene Ola og Lars følgende på spørsmål om hvorvidt de opplever at elevene er interessert i å diskutere hvor grensen for ytringsfriheten går:

Ola: Ja, for dem synes av og til at det kan være vanskelig. Altså, hvis man sier noe noen tar seg nær av, har noen misbrukt ytringsfriheten da? Altså, og det er noe jeg bare må erkjenne at det synes jeg er vanskelig.

Lars: Ja, det er på en måte oversiktlig og greiere med de tingene som går på trusler og krenking, altså det som er lovregulert. Men så er det hvorvidt det er lov å kalle noen «jævla idiot», er det lov å skrive «for et idiotisk forslag», eller «dette er det dumme jeg har lest»? For den grensa er flytende.

Begge sitatene kan gi et visst bilde av at ytringsfrihetens grenser er en del av innholdet i undervisningen om tematikken ytringsfrihet til dette utvalget av lærere. Samtidig illustrerer disse sitatene at dette er noe som informantene opplever som vanskelig. Også Turid ga uttrykk for at hun synes dette er vanskelig, særlig når det knyttes til rasisme, og derfor er ikke dette noe av det hun har brukt mest tid på i sin undervisning. Det er ikke utenkelig at også elevene opplever disse grensedragningene som vanskelig. Inge er derimot klar på at elevene skjønner godt hvor grensen går, når han får spørsmål om han opplever at elevene hans synes denne grensedragningen er vanskelig:

Inge: Nei, jeg opplever egentlig ikke det. De debattene vi har i klassene over et eller annet tema, det værere seg hva som helst egentlig, der gir rammen seg selv på sett og vis. Og elevene er flinke til å holde seg innenfor de rammene. For elevene som jeg har nå, de er for det meste 18 eller 19 år. De er jo bortimot voksne. Og de vet jo selv når de sårer eller trakasserer eller går over ei grense. De skjønner det selv.

Dette kan tyde på at Inge ser på spørsmålet om hvor grensene for ytringsfriheten går som en modningssak for elevene. Det kan henge sammen med at Inge for det meste underviser i programfaget Politikk og menneskerettigheter. Dermed er dette problemstillinger han underviser oftere for de eldste elevene enn hva tilfellet er for flere av de øvrige informantene. Poenget med elevenes modenhet ble også berørt av Nils, som på det tidspunktet underviste i fellesfaget Samfunnskunnskap for en andreklasse. Han mente at det det var en fordel, blant annet fordi elevene «har blitt mer moden» og at «det skjer noe på 17-18 [år], der». Derfor vil jeg si at denne forklaringen kan være plausibel. Samtidig var ikke dette noe som ble belyst i intervjuene med de øvrige informantene.

Videre kan det ut fra funnene over argumenteres for at når det undervises om ytringsfrihetens grenser, inngår flere av undervisningsdimensjonene hos Stray (2012) og Stray og Sætra (2016). For det første er det rimelig å anta at lærernes undervisning om ytringsfrihetens grense må ha et innhold som viser elevene eksplisitt hvor det norske lovverket sier grensene går. Tendensen i mine data peker også i retning av dette. Samtidig er det ikke nødvendigvis

slik at ytringer alltid er enten klart lovlige eller ulovlige. Det skyldes at mange ytringer kan befinne seg i et grenseland. Det har vi også sett at informantene påpeker i det empiriske materialet. Kompetansemålet i faget Samfunnskunnskap (SAK01-01) sier riktig nok ikke at man nødvendigvis skal vite hvor grensen går, men at dette er noe elevene skal ha kompetanse til å kunne drøfte (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I dette delkapitlet har jeg vist at tendensen i mine data peker i retning av at det er særlig tre innholdskomponenter som gjør seg gjeldende i hva som undervises knyttet til tematikken ytringsfrihet. Disse er for det første FN og menneskerettigheter; for det andre er det demokrati; og for det tredje er det ytringsfrihetens grensedragninger. I neste delkapittel belyser jeg et annet interessant moment som utpekte seg i det empiriske materialet: Koblingen mellom tematikken ytringsfrihet og sosiale medier og teknologi.

4.2.2 Ytringsfrihet og sosiale medier

Flere av informantene koblet tematikken ytringsfrihet til sosiale medier og teknologi, og det kom frem momenter knyttet til hvordan dette påvirket innholdet i undervisningen deres. Lars kom inn på dette tidlig intervjuet i forbindelse med spørsmålet om hvordan han ville definere ytringsfrihet. Innholdet i svaret hans fungerer likevel som et relevant oppspill for innholdet i dette delkapitlet. Lars fortalte:

Lars: Sånn umiddelbart da, så legger jeg nødvendigvis ikke den, holdt jeg på å si, den gammeldagse forståelsen av ytringsfrihet sånn som vi vokste opp med. At vi kunne skrive leserinnlegg og mene hva vi ville og så videre. Jeg er i alle fall veldig opptatt av for eksempel sosiale medier, fordi det er en så stor del av ungdommens hverdag. Og gjennom da å bruke deres vaner da, så ser du jo at ytringsfriheten absolutt er berørt i veldig mange tilfeller.

Lars omtaler denne hverdagen til elevene med sosiale medier som en «ny måte å se dette med ytringsfrihet på, at du har ytringsfriheten i lommen hele dagen». Antageligvis siktes her det til mobiltelefoner. Lars trekker også frem at denne tilnærmingen til tematikken ytringsfrihet gjør det enklere og mer hverdagslig for elevene, for «det er faktisk noe som angår oss alle». I mine data ser det ut til å være hatytringer og negative kommentarer i kommentarfelt samt billeddeling som utpeker seg som koblingen mellom sosiale medier og innholdet i

undervisningen. På spørsmål om hva som undervises om i forbindelse med tematikken ytringsfrihet, sa Lars følgende:

Lars: Vi har også hatt noe om å dele bilder, men også deling av bilder med seksualisert innhold. Da berører vi jo også noe med ytringsfrihet med tanke på hva kan jeg dele og sende, hva skal ha rett til å skrive og sende når det er et festlig lag. Og hvor går grensen og hva skal du tåle hvis du er i det offentlige rom. Skal du tåle at du havner på et bilde da, eller skal du måtte gi et samtykke i alle sammenhenger og så videre. Det er på en måte også om ytringsfriheten, for den handler ikke bare nødvendigvis om det du sier, selv om det kanskje er slik de fleste tenker.

Vi kan se noe av det samme i svaret til Magne på spørsmål om han noen gang har opplevd det som utfordrende å skulle undervise om tematikken ytringsfrihet i samfunnsfag. Han svarte følgende:

Magne: Nei, ikke egentlig, men det kan det jo være utfordrende. Det kan jo hende at, altså, det kan jo være ting som bringes på banen og sånn. For eksempel så må jeg tenke meg om litte grann hvis jeg beveger meg inn på sånn type «hva gjøres på nett og sånt». Fordi det hender av og til at det blir «touchy» temaer for ungdom. Selv som jeg ikke har tenkt over det på forhånd, men så viste det seg at det kanskje var det. Det kan være ungdommer som har dårlige opplevelser med at de for eksempel har opplevd informasjon som har blitt spredd om dem personlige, eller den type ting og sånn. Så når det kommer, altså når den typen tematikk kommer opp, så blir det vanskelig å diskutere det noe sånt.

Det kan være holdepunkter som underbygger at dette er en relevant kobling mellom tematikken ytringsfrihet på den ene siden, og sosiale medier og ytringer på disse plattformene på den andre siden. Kierulf (2021) har vært inne på at ytringsfriheten er medienøytral, noe som innebærer at sosiale medier som plattform for å ytre seg på, kan være svært relevant å trekke inn i undervisningen. Samtidig er Kierulf (2021) også inne på at ytringsfrihet handler om å kunne si det man mener, og å uttrykke dette på den måten man ønsker. Med dette lagt til grunn, kan det virke som at deling av bilder og filmer i sosiale medier også en relevant problemstilling å diskutere med elevene i lys av tematikken ytringsfrihet.

Det er mulig å argumentere for at dette også kan kobles til både undervisning *om* ytringsfrihet, men også *for* ytringsfrihet (Stray, 2012; Stray & Sætra, 2016). Når det gjelder

førstnevnte, vil eksempelvis undervisning om hva Norges lover sier om hva som er tillatt med tanke på deling av bilder og filmer, være aktuelt. Samtidig er det kanskje mer aktuelt å knytte dette til elevenes verdi- og holdningskompetanse. Det kan komme av at det i mange tilfeller ikke er åpenbart for elevene hva som er juridisk korrekt. Derfor er det viktig at elevene har internalisert verdier og holdninger knyttet til både hva som er greit og ikke greit å dele, slik at man handler i tråd med disse verdiene og holdningene. I mange tilfeller kan dette sies å være et normativt spørsmål, men det er selvsagt også et juridisk spørsmål. Hunnes (2015) er inne på dette dynamiske forholdet mellom verdier, holdninger og handlinger, der elevene må settes i stand til å regulere handlingene sine fra både innsiden og utsiden. Førstnevnte handler om verdiene og holdningene til elevene, og kan trolig også kobles til undervisning *for* ytringsfrihet. Sistnevnte handler om lover og regler, og kan knyttes til undervisning *om* ytringsfrihet med bakgrunn i at kunnskap om lover og regler trolig er å anse som noe som er nyttig å vite noe om (Aarre et al., 2014, s. 29; Hunnes, 2015; Stray, 2012).

4.2.3 Oppsummering

I mine data kan det se ut til at innholdet i undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet av informantene i dette utvalget kobles til innhold som undervisningen om menneskerettigheter og FN samt demokrati. Øvrige aktuelle innholdskomponenter kan synes å være undervisning om ytringsfrihetens grensdragninger, særlig i sammenheng med spørsmål som hatytringer, rasisme og hvordan sosiale medier påvirker elevenes hverdag knyttet til tematikken ytringsfrihet. Dette kan være en indikasjon på at det er i hovedsak elevenes grunnleggende kompetanse (Aarre et al., 2014, s. 29), og deres verdi- og holdningskompetanse (Stray, 2012) som prioriteres i lærerinformantenes valg av innhold i samfunnsfagundervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet. I neste delkapittel har jeg undersøkt nærmere hva informantene forteller om hvordan de underviser tematikken ytringsfrihet.

4.3 Hvordan undervises tematikken ytringsfrihet?

I de to forrige kapitlene har jeg analysert og drøftet hvorfor lærerinformantene underviser tematikken ytringsfrihet i samfunnsfag, samt hva som er innholdet i undervisningen deres. Men hva forteller informantene i denne studien om hvordan tematikken ytringsfrihet undervises i samfunnsfag? Spørsmålet melder seg i lys av det didaktiske «hvordan-spørsmålet» (Ebbesen, 2009, s. 37). Delkapitlet er strukturert i tre deler. Først belyser jeg hvorvidt tematikken ytringsfrihet behandles som en egen, avgrenset del i undervisningen. Deretter ser jeg nærmere hva informantene forteller om aktualisering. Til slutt ser jeg nærmere på hva informantene forteller om bruk av ubehagelige ytringer og karikaturer i undervisningen.

4.3.1 Tematikken ytringsfrihet er gjennomgående

Ett av funnene i denne studien kan synes å være at samtlige av lærerinformantene forteller at ytringsfrihet som tematikk og ytringsfrihetsspørsmål, er noe som er egnet til å gå igjen i flere temaer og deler av samfunnsfagundervisningen. De mener også at det er tilfelle i deres undervisning. På spørsmål om tematikken ytringsfrihet ble behandlet som et eget, avgrenset tema, uttrykte Nils følgende:

Nils: Det er et eget tema, men du får flere møter med ytringsfrihetsdiskusjonen gjennomgående. Fordi du kan undervise i det eksplisitt, på en måte sånn at «i dag er temaet ytringsfrihet», men også ha det implisitt i undervisningen.

Turid uttrykker det slik:

Turid: Ja, eller jeg tror vi kan si at det er mer gjennomgående. Jeg har ikke sånn en time der jeg sier «ja, i dag snakker vi om ytringsfrihet». Men for eksempel hadde vi også om 22. juli, og da tror jeg vi også var litt inne på ytringsfrihet. Det var jo en sånn 10-årsmarkering, og da tror jeg vi snakket litt om det i den forbindelse.

Den eneste informanten som til forskjell fra de øvrige informantene, uttrykker det klart at tematikken ytringsfrihet behandles som en egen, avgrenset del i undervisningen, er Marianne. Hun uttrykker det slik:

Marianne: Nei, det går igjen i flere temaer i løpet av året, men jeg har en egen bolk der jeg kun underviser om tematikken ytringsfrihet og grensedragninger.

Siden svaret hennes skilte seg tydelig ut, valgte jeg å stille henne et oppfølgingsspørsmål:

Meg: Er det noen spesiell grunn til at du velger å gjøre det slik, at du har en egen bolk om akkurat dette?

Marianne: Det er kanskje fordi at læreplanmålet [i Samfunnskunnskap] er såpass spesifikt. Og det er jo et læreplanmål som er todelt, og så kommer den egentlig ganske sånn klart og tydelig frem, der det står at man skal «drøfte grensen for yringsfriheten». Og det er klart jeg mener at da bør den få såpass mye plass, og da går jeg jo helt til beina.

I sammenheng med det sistnevnte sitatet fra Marianne, er det også verdt å trekke frem at alle lærerinformantene nevner dette aspektet med yringsfrihetens grenser på én eller annen måte. Som vi også har sett i forrige kapittel kan dette tyde på at kompetansemålene spiller en rolle for det faktiske innholdet i undervisningen til lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a; 2020b). Samtidig er det også slik at kompetansemålene ikke sier eksplisitt hvilket innhold i undervisningen som skal brukes for at elevene skal utvikle kompetanse til å kunne drøfte grensene for yringsfriheten.

4.3.2 «Det er rett og slett veldig mye diskusjonsbasert»

Alle lærerinformantene i dette utvalget kommer i intervjuene i inn på at de i stor grad benytter muntlighet, diskusjoner og helklassesamtaler når tematikken yringsfrihet skal undervises i samfunnsfagundervisningen deres. På spørsmål om hvordan undervisningen legges opp, svarer Inge følgende:

Inge: Det er rett og slett veldig mye diskusjonsbasert, diskursbasert.

Informantene Nils og Magne knytter svarene sine til eksamensformen for faget, som er muntlig eksamen.

Nils: Ja, samfunnskunnskap skal jo ha, hvis vi tar for oss vurderingsbiten, så har jo faget en karakter og legger veldig opp til muntlige diskusjoner.

Magne: Jeg har jo veldig muntlige fag i utgangspunktet, da. Altså det krever mye muntlig aktivitet, men jeg har jo mange elever som ikke er så veldig muntlig aktiv og sånn.

I teorikapitlet har vi sett at blant annet Børhaug (2005), Hunnes (2015), Hess & McAvoy (2015) og Stray (2012) har trukket frem viktigheten av muntlige diskusjoner som undervisningsmetode i klasserommet. Det kan synes som at dette er relativt innarbeidet hos informantene i dette utvalget, både for samfunnsfagundervisningen generelt, men også for tematikken ytringsfrihet spesielt. Likevel ble bildet i min studie noe nyansert av Lars. Han sier:

Lars: Nå har jeg forskjellige elevgrupper, og så det er litt forskjellig. Det er noen grupper som fungerer det med sånne fellesdiskusjoner. I andre grupper så må du ned i mindre grupper, altså tre-og-tre eller to-og-to. Det er veldig varierende og egentlig sånn ut ifra forutsetningene til de gruppene. Men jeg foretrekker en sånn aktiv form, ikke så mye forelesning og foredrag [fra meg som lærer].

Ut ifra dette kan det være mulig å tolke at det er en enighet blant informantene i dette utvalget om at man foretrekker en aktiv undervisningsform som fordrer elevdeltagelse. Dette kan trolig også knyttes til «gjennom-dimensjonen» hos Stray (2012), der formålet er at elevene blant annet skal utvikle praktiske ferdigheter i relasjon til tematikken ytringsfrihet. Nils mener en altfor lærerstyrt undervisningsform i forbindelse med tematikken ytringsfrihet, faktisk kan være direkte skadelig for ytringsfriheten. Dette kom han inn på som en del av sitt svar til et spørsmål om bruk av saker og hendelser i media for å aktualisere undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet:

Nils: [...] Kanskje vi heller skal tørre å snakke litt om ytringsfriheten i klasserommet. Og da går du rett inn i, altså du snakker om friheten som kan være en sånn teoretisk verdi, men hvis lærergjerningen går ut på å dosere i en time av halvannentimesøkter, og så skal elevene gjøre oppgaver og resten basert på fremlegget til læreren og sånn. Hvis det skjer gjennom hele skoleåret, mener jeg det er direkte skadelig for ytringsfriheten i klasserommet hvis vi ikke inviterer elevene til dialogisk undervisning. For da har jeg egentlig sagt at det er boken, med de tekstboksforfatteren her og meg selv, som har peiling.

Selv om dette sitatet ikke kom som respons på et direkte spørsmål om hvordan han underviser tematikken ytringsfrihet, men er knyttet til aktualisering som berøres i neste delkapittel, valgte jeg likevel å inkludere sitatet her. Det skyldes det som kan fremstå som en tydelig begrunnelse fra Nils om hvorfor han mener dialogisk undervisning er av avgjørende

betydning for ytringsfriheten *i seg selv*. Kombinert med den siste setningen i sitatet, kan dette aktualisere dannelsesperspektivet. Børhaug (2005) trekker frem at dersom man legger opp til en undervisningsform som forutsetter at elevene ytrer seg, enten det er i mindre grupper eller i klasserommet som sådan, kan det bidra til dannelsesprosessen deres, og at de gjennom dette kan utvikle seg til å bli politisk handlende subjekter med autonomi. Dette understøttes også av Klafki (2011) og Stray (2012). Trolig kan dette også sees i sammenheng med den ene av tre begrunnelser for ytringsfriheten i Grunnloven, den som handler om individets frie meningsdannelse – eller autonomibegrunnelsen (Kierulf, 2021).

4.3.3 Aktualisering, eksempler og sammenligning

Bruk av eksempler og aktualisering ble trukket frem av flere av informantene i intervjuene. Alle informantene i denne studien gir uttrykk for at elevenes interesse for tematikken ytringsfrihet er varierende; noen er svært interesserte, mens andre er fullstendig uinteresserte. De påpeker likevel at dette ikke er unikt for tematikken ytringsfrihet, men er noe de opplever på kryss og tvers av de ulike delene av faget. Derfor er det flere av informantene som forsøker å få elevene til å komme med egne eksempler. I forbindelse med et spørsmål om hvordan han tilnærmer seg hatytringer i relasjon til tematikken ytringsfrihet i samfunnsfag, sier Lars følgende:

Lars: [...] Men veldig ofte tror jeg at jeg utfordrer elevene på å si noe om dette, fordi det er ikke nødvendigvis at min referanse hverken i forhold til alder eller miljø og på andre måter – at jeg har den referanserammen som er det beste utgangspunktet for de diskusjonene og refleksjonene som jeg ønsker å få i gang. Så jeg er ganske ivrig på å utfordre dem til å si hva de synes er greit og ikke greit.

Det kan se ut til Lars hevder at dersom elevene selv kommer med egne eksempler fra egen hverdag og livssituasjon, kan det virke som at undervisningen om tematikken ytringsfrihet lettere kan knyttes til deres egen hverdag og referanserammer. Dette kan understøttes av følgende sitat fra Turid, som trekker frem at å få elevene til å se relevansen for dem selv, er avgjørende:

Turid: [Elevenes interesse for tematikken ytringsfrihet] er jo sikkert avhengig av hvordan man legger det frem. Om man klarer å finne en engasjerende form på det. For eksempel hvis man finner en sak eller noe der dem på en måte ser det er relevant for dem selv. Da er det lettere enn bare å stå og dosere på en måte om «dette er ytringsfrihet» og liksom, ja.

I disse sitatene knyttes elevenes interesse for tematikken ytringsfrihet direkte til lærernes bruk av dagsaktuelle hendelser og saker for å aktualisere undervisningen (Ryen, 2017). Disse funnene fremstår som å være i tråd med funn hos Bruun (2020), som trekker frem at elevene må oppleve at det som undervises, undervises tidsnært for at det skal være relevant for dem. Det kan tale for at dersom tematikken ytringsfrihet behandles utelukkende gjennom en teoretisk tilnærming eller øvelse, slik Nils alluderte til i forrige delkapittel (4.3.2), risikerer man at det blir for langt fra elevenes livsverden. Dermed vil tematikken ytringsfrihet, herunder ytringsfrihetsspørsmål, kunne stå i fare for å oppleves som irrelevante for elevene.

En annen måte informantene i denne studien aktualiserer sin undervisning knyttet til tematikken ytringsfrihet, er gjennom det jeg velger å omtale som «den komparative metoden». I praksis vil det si øvelser, oppgaver eller prosjektarbeid som på en eller annen måte handler om å sammenligne eksempelvis ytringsfrihetens status i Norge med situasjonen i et annet land. Dette uttrykkes blant annet slik av Ola, på spørsmål om han gir eksplisitt undervisning om tematikken ytringsfrihet:

Ola: I førsteklasse hvor de har samfunnskunnskap på studiespesialiserende, så har jeg brukt å kjøre en oppgave som heter «demokrati og diktatur», der de skal da velge seg ut et demokrati og et diktatur. Der vil jo dette med ytringsfrihet komme inn som en del av oppgaven. De skal sjekke ut hvordan forholdene er for ytringsfrihet i Norge kontra Kina. Og så er det jo sånn på slutten av denne oppgaven så skal elevene kunne reflektere og drøfte hvilke endringer de måtte ha gjort med sitt liv hvis de plutselig skulle ha blitt sendt til eksempelvis Kina.

Inge understøtter dette, og påpeker at for at elevene skal kunne sette pris på å ha ytringsfrihet, må man også kunne forestille seg hvordan det ville vært å være den foruten:

Inge: Og så får jeg eksemplifisere at for å lære om at vi skal sette pris på ytringsfrihet i et demokratisk samfunn, så må vi jo på en annen måte beskrive hvordan det ville vært å leve uten ytringsfrihet i et demokratisk samfunn. [...] Og det gjøres jo gjerne

gjennom konkrete prosjektarbeid, hvor dem skal redegjøre for ulike konflikter rundt omkring i verden. [...] Vi har tatt opp alt ifra brenning av koran, brenning av flagg, debatten om bruk av hijab. Altså alle mulige hendelser i Norge og i utlandet der ytringsfriheten blir enten båret frem som en slags sånn hellig fane, eller blir utfordret på sett og vis. Og elevene blir jo stadig vekk forbauset når de hører at jo da, det regnes som en ytring å brenne Koranen eller Bibelen.

Her viser Inge flere eksempler på hvordan undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet aktualiseres gjennom en rekke eksempler på hendelser og saker. Han trekker også frem undervisningsmetoden der elevene skal sammenligne ytringsfrihetens status med utgangspunkt i et samfunn som har dette i motsetning til et samfunn der ytringsfriheten ikke er gjeldende.

En slik fremgangsmåte som nevnt over, kan synes å finne støtte hos blant annet Hunnes (2015). Han hevder at ved at bruk av slike metoder i undervisningen, vil man trolig appellere til hele det menneskelige mottaksapparatet hos elevene. I tillegg legger denne metoden godt til rette for at elevene skal kunne se sammenhengen mellom ytringsfriheten både som verdi, holdning og handling. Samtidig har også dette blitt kritisert av Vesterdal (2016). Faren ved en slik tilnærming, er at elevene trenes opp til å nærmest å legge til grunn av forholdene i Norge er «perfekte», mens problemene ligger andre steder. Samtidig finnes det også mange eksempler som det er mulig å trekke inn fra lokalsamfunnet og den nasjonale konteksten, som problematiserer ytringsfrihetens status. Flere av informantene trekker blant annet frem demonstrasjoner avholdt av organisasjonen Stopp islamiseringen av Norge (SIAN), der brenning av Koranen og flagg både aktualiserer tematikken ytringsfrihet, men også retter søkelyset mot ytringsfrihets vilkår og grensedragninger i Norge, ikke bare andre plasser i verden. Det sistnevnte poenget aktualiserer spørsmålet om hvorvidt det er læreres plikt også å utsette elever for ubehagelige ytringer (Honningsøy et al., 2021), noe som belyses i neste delkapittel.

4.3.4 Ubehagelige ytringer og karikaturtegninger

Har egentlig lærere en plikt til også å utsette elever for ubehagelige ytringer, slik Kierulf hevder? (Honningsøy et al., 2021). Og hvordan ser informantene i dette utvalget på det å bruke ulike eksempler på karikaturtegninger for å aktualisere undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet? Dette var noe som ble berørt i samtlige av intervjuene med

informantene i denne studien, enten initiert av meg gjennom spørsmålene jeg hadde forberedt, men også noen av informantene kom inn på dette på eget initiativ.

Når det gjelder informantenes bruk av ulike karikaturtegninger i undervisningen, var svarene blandet. Fire av sju lærerinformanter i dette utvalget sier at de ikke gjør det eller har gjort det tidligere, mens tre av sju av lærerinformantene sier at de pleier å bruke ulike eksempler på karikaturtegninger i undervisningen. Etter først å ha fått svar fra Inge på mitt spørsmål om hvordan han legger opp undervisningen sin knyttet til tematikken ytringsfrihet, stilte jeg spørsmålet om han brukte ulike eksempler på karikaturtegninger som et oppfølgingsspørsmål. Han svarte følgende:

Inge: Ja, det gjorde jeg i – var det to år siden? Da den franske læreren ble halshugd av en student. Og da brukte jeg dette eksemplet. Fordi jeg hadde jo tatt opp disse her Muhammed-karikaturene flere år tidligere, i både i faget politikk og i sosiologi og i samfunnskunnskap. Da dette skjedde så tok jeg det opp, og så spurte jeg elevene «hva er det slags karikaturer det er snakk om? Hvorfor, hva som skjedde egentlig?» Da var det helt umulig å gjennomføre den undervisningsseansen uten også å faktisk vise karikaturene.

Her kan det synes at Inge mener det var nødvendig å vise karikaturtegninger i forbindelse med en konkret hendelse. Dette ville vært helt umulig å gjøre uten å vise disse, mener han. Inges svar skiller seg fra funnene i spørreundersøkelsen som Utdanningsforbundet utførte høsten 2020. I undersøkelsen, fremkom det at 81,2 prosent av de 239 respondentene svarte at de ikke hadde vist Muhammed-karikaturer i undervisningen, mens 60,2 prosent svarte at de ikke trodde de kom til å bruke disse i sin undervisning (Utdanning, 2020). Også Ola hadde et syn i strid med funnene her:

Ola: Ja, det har jeg gjort, det har man gjort [vist eksempler på ulike karikaturtegninger]. Og det er jo for å billedgjøre. Ofte ser dem tegninger uten egentlig å tenke over det. Så det har absolutt vært oppe, brukt, og så hatt en diskusjon rundt da det her med at ja, vi vet at i islam så er det ikke lov å tegne profeten. Men hvorfor gjør vi det, og er det innafor? Så har man en diskusjon på det da.

Både i sitatet til Inge og i sitatet Ola ser vi at å vise frem ulike eksempler på karikaturtegninger brukes for å aktualisere undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet. Særlig virker det som at de brukes for å aktualisere klasseromsdiskusjoner om ytringsfrihetens

grensedragninger. Det var imidlertid informanter som var tydelige på at man ikke bruker ulike eksempler på karikaturtegninger i undervisningen. Dette fortalte eksempelvis Turid:

Turid: Hehe, jeg satt og ventet på den. Jeg tenkte på den der før du spurte. Nei, jeg har ikke kommet inn på det. Jeg har på en måte ikke følt behovet. Og jeg tar jo ofte utgangspunkt i læreboken min også. Vi har jo en lærebok, da, og der har det heller på en måte ikke vært vinklet noe rundet spesielt mot akkurat den der karikaturstriden, hvis du tenker på de her Muhammed-tegningene. Det kan hende jeg har snakket litt om det da den læreren ble drept i Frankrike, så kan det hende at jeg og nevnte i en klasse, tror jeg. Det er jo en stund siden nå, men jeg tror ikke det ble noe diskusjon av det.

Det kan synes som at Turid mener at det ikke er behov for å bruke ulike karikaturtegninger for å aktualisere undervisningen. Også Marianne fortalte at hun ikke har brukt å vise frem ulike eksempler på karikaturtegninger. Hun mener likevel at det kan være relevant:

Marianne: Nei, å vise de fram? Nei, det er det faktisk ikke gjort.

Meg: Er det noe du har tatt et bevisst valg om?

Marianne: Det har vært relevant, men det var vel en debatt for et par år siden om lærere og om de brukte bilder i undervisninga. Og jeg tok vel et valg da om at jeg ikke vil gjøre det.

Meg: Har det en sammenheng med drapet på den franske læreren Samuel Paty?

Marianne: Ja, det vil jeg absolutt påstå. Men det var for to år siden, så det har egentlig da bare gått litt i glemmeboka. Jeg hadde uten problem gjort det i dag.

Til tross for at spørsmålet fra min side var formulert generelt, er det et interessant mønster som gjør seg gjeldende i svarene til lærerinformantene jeg har trukket frem hittil: Alle informantene i dette utvalget – uten unntak – koblet mitt spørsmål om bruk av karikaturtegninger i forbindelse med undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet, til bruk av Muhammed-karikaturer, drapet på Samuel Paty, Charlie Hebdo-massakren eller den såkalte karikaturstriden. Dette kan være en indikasjon på at Muhammed-karikaturene er den sterkeste konnotasjonen hos dette utvalget av lærere, når de får spørsmål om bruk av

karikaturtegninger i undervisningen. Det er kun én av informantene som enten uoppfordret eller på direkte spørsmål kommer med andre eksempler:

Nils: Jeg tror kanskje ja, hva skal jeg si som parallell der [til Muhammed-karikaturene]? Life of Brian var vel ulovlig i Norge en periode, fordi det var blasfemisk. Og så ble det åpnet for den. Og jeg må være ærlig og si at jeg har nok vist deler av Life of Brian i en eller annen form for undervisning. Litt fordi jeg synes det er artig, men også fordi det er et litt sånn ... et historisk dokument. Så da kan man kanskje spørre hvorfor jeg viser det, og ikke karikaturtegninger? Ja, jeg tror det har å gjøre med det som jeg kaller for «klangbunn».

Når det gjelder hans avsluttende poeng om klangbunn, forklarer han at Muhammed-karikaturene har sterke følelsesmessige konnotasjoner hos flere elever sammenlignet med andre eksempler. Derfor mener han det blir «veldig stress» å bruke akkurat disse eksemplene. Dette aktualiserer påstanden til Anine Kierulf om at «det er helt klart en lærers plikt å utsette elever og studenter for ubehagelige ytringer» (Honningsøy et al., 2021). Med utgangspunkt i mine data, er det rimelig å anta at bruk av Muhammed-karikaturer i undervisningen knyttet til tematikken ytringsfrihet, kan passe til denne påstanden fra Kierulf. I intervjuene med lærerinformantene spurte jeg hva de tenkte om denne påstanden. Alle informantene sier seg enig i påstanden. Eksempelvis sier Turid følgende:

Turid: Jeg er helt enig. Ja, absolutt. Da tenker jeg, altså, alle har jo behov for ... Uten å bli krenket og slikt, så uten å bli utfordret, vil ikke verden gå fremover. Vi trenger å gi dem [elevene] litt motstand av og til, og kanskje få dem til å tenke over sine egne synspunkter. Det gjør [elevene] absolutt. Og også ta opp ting som kan være kontroversielt. Det mener jeg at vi [lærere] skal gjøre.

Turid legger her vekt på at elevene har behov for å bli utfordret, og at gjennom motstand kan man tenke over egne synspunkter. Dette er noe som er berørt av Kierulf (2021) i forbindelse med både autonomibegrunnelsen og sannhetssøken, og kan knyttes til undervisning *for* ytringsfrihet gjennom at elevene kan få mulighet til å tenke kritisk over egne synspunkter i møte med andres synspunkter, også de som man i utgangspunktet finner ubehagelig eller provoserende (Stray, 2012). Det kan også synes som at Turid i sitatet kobler ubehagelig ytringer til kontroversielle ytringer. McAvooy & Hess (2015) har påpekt at lærere nærmest har en plikt å sørge for at elevene får diskutert i klasserommet, gjerne med utgangspunkt i

kontroversielle temaer, blant annet fordi det bidrar til å utvikle diskusjonsferdighetene deres. Det kan derfor se ut til at påstanden til Kierulf (Honningseøy et al., 2020) også finner noe støtte i forskningslitteraturen.

Turids utsagn virker også å få støtte hos Nils.

Nils: Ja, det er jeg helt enig i. For altså, hvis du ikke gjør det, at vi liksom skal skåne elevene for det de ikke skånes fra når de går ut skolens dør, da tror jeg vi gjør elevene en stor bjørnetjeneste.

Han mener at å ikke utsette elevene for også ubehagelige ytringer, i realiteten er å gjøre dem en bjørnetjeneste. Her kan det muligens være en parallell til det Hunnes (2015) er inne på, når han hevder at det ikke finnes flere forhold og situasjoner i livet som hverken er dekt eller kan dekkes av lover og regler. Det Nils forteller i dette sitatet, kan kobles til behovet for å bidra til å sette elevene i stand til å regulere sin egen atferd i ulike sammenhenger som kan oppstå utenfor skolen (Hunnes, 2015). Dette kan muligens være et eksempel på nødvendigheten av at skolen bidra til internalisering av verdier og holdninger som en del av dannelsesprosessen til elevene.

Til tross for at informantene er enige i påstanden til Kierulf, er det samtidig flere av dem som ønsker å nyansere bildet litt. Flere kommer inn på at dette grepet fra lærerens side må være gjennomtenkt og planlagt. Ola fortalte følgende:

Ola: Ja, så lenge du klarer å sette det i en kontekst, så synes jeg det faktisk er helt innafor [å utsette elevene for ubehagelige ytringer]. For det handler noe om forståelsen av det samfunnet vi har, og hvis du ikke blir utsatt for ting som ubehagelig, og bare lever i den behagelige sone, så er jeg overbevist om at læringen heller ikke er god.

Ola mener det både er greit og nødvendig også å utsette elevene for ubehagelige ytringer, men at dette må settes i kontekst for at elevene. Det handler om at elevene skal forstå hvorfor disse ytringene trekkes frem. Dette understøttes også av Lars, som poengterer at man ikke kan la være å snakke om det ubehagelige, men at man som lærer må planlegge det godt for at elevene skal forstå hensikten med å forholde seg til også ubehagelige ytringer. Lars sa:

Lars: Jo, jeg synes jo det er gir mening. Jeg vet jo at det i flere sammenhenger så planlegger du og gjennomfører du ting som du vet kan være ubehagelig. [...] Så selv om jeg i alle fall prøver å være gjennomtenkt, så kan man jo ikke kutte ut å snakke om

vanskelige ting. Vi har jo elever som har opplevd selvmord, men det betyr ikke at jeg skal slutte å snakke om det i undervisningen. Og sånn blir det jo på en måte også med ytringer. Men akkurat det utfordrer meg, og gjør at jeg bruker ganske mye tid på å planlegge. [...] Så jeg er enig i utsagnet, vi har en plikt i å utsette elevene for ubehagelige ytringer, men da må det gjøre i en planlagt sammenheng, slik at elevene forstår denne.

Han legger også til at hensikten med å benytte dette som et grep i undervisningen ikke handler om en «opplysningsplikt» for det ubehagelige, men at man skal ta utgangspunkt i ubehagelige og kontroversielle ytringer for å ha et grunnlag for å jobbe med refleksjoner. Det handler videre om at elevene skal få reflektere over hva det vil si å håndtere den slags ytringer når man kommer ut av skolen og møter dette i hverdagen. Ikke minst har flere av informantene vært inne på at dette er noe mange elever støter på i sosiale medier.

4.3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg belyst hva informantene i denne studien forteller om hvordan tematikken ytringsfrihet undervises av dem. Tendensen i mine data peker i retning av at tematikken ytringsfrihet behandles som en egen, avgrenset del i undervisningen til disse informantene.

Videre forteller informantene at undervisningen deres gjerne utføres med utgangspunkt i aktualisering gjennom elev eksempeler og aktuelle saker og nyheter. Her inngår det også prosjektarbeid eller andre oppgaver der elevene skal sammenligne ytringsfrihetens status i Norge med andre land. Mine data indikerer også tilsynelatende at informantene støtter Kierulfs påstand om lærere har en plikt til også å utsette elever for ubehagelige ytringer. Samtidig er flere av informantene tydelige på at det i så fall må foregå på planlagt vis og settes i kontekst for elevene.

Når det gjelder bruk av ulike eksempler på karikaturtegninger i undervisningen, er informantenes svar ikke like entydige. Fire av sju informanter forteller at de ikke har brukt ulike eksempler på karikaturtegninger knyttet til tematikken ytringsfrihet i undervisningen, mens tre av sju forteller at dette er noe de har gjort.

4.4 Klasserommet som ytringsarena

Denne studien handler om hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i undervisningen til et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole, og videre hvordan denne tematikken didaktiseres av lærerne. Ett av funnene i denne studien er som tidligere nevnt at lærerne i stor grad didaktiserer tematikken ytringsfrihet gjennom dialogbasert undervisning, der det særlig er muntlige diskusjoner som utpeker seg som foretrukket undervisningsmetode. Dette impliserer at elevene i flere sammenhenger må ytre seg i klasserommet, enten i mindre grupper, men også i stor grad i plenum. Dette trekkes også frem hos Hunnes (2015), Børhaug (2005), Stray (2012) og McAvoy & Hess (2015). Dette aktualiserer spørsmålet om hvordan klasserommet fungerer som en arena for elevene å ytre seg på, samt hvordan lærerne definerer en god ytringskultur og hvordan de søker å etablere denne i sine klasserom. I første delkapittel belyser jeg hva informantene forteller om hva som konstituerer en god ytringskultur i klasserommet, og hva de forteller om hvordan de jobber for å etablere denne. I andre delkapittel belyser jeg hva informantene forteller om hvorvidt elevene vil ytre seg i klasserommet.

4.4.1 «Vi må trene opp en kultur for å ytre seg»

Det er særlig to hovedfunn som utpeker seg når det gjelder hvordan lærere forstår og definerer en god ytringskultur i klasserommet. For det første gjelder det klasserommet som en trygg arena å ytre seg på. For det andre gjelder det at det skal være høyt under taket i klasserommet for å ytre seg, og for hva man kan ytre seg om. I tillegg fremstår det som at det er en enighet blant læreren om at å ytre seg også handler om å prøve seg frem for elevenes del. Dermed vil en god ytringskultur være noe som må trenes på over tid; det er ikke noe som bare eksisterer i seg selv. Det kan stilles spørsmål ved om ikke det andre hovedfunnet også støtter seg på det første. På spørsmål om hvordan han vil definere en god ytringskultur, er Magne er tydelig på at et trygt læringsmiljø er det viktigste:

Magne: Ja, først og fremst så må man lage et trygt læringsmiljø. Når man ikke har et trygt læringsmiljø, så går hele ytringsdialogen ut av vinduet allikevel. For hvis det for høye skuldre til å kunne ta ting, eller hvis det er for nervøst til å kunne ytre seg, eller hvis man former meningene sine etter hva er en venninne eller hva klassekameraten synes er akseptabelt, så fungerer det ikke.

Dette kan gi assosiasjoner til det Iversen (2016) er inne på når han snakker om statusbarrieren som står i veien for elevenes vilje eller ønsker om å ytre seg i klasserommet. Det kan synes som at Magne er oppmerksom på dynamikken som kan utspille seg i klasserommet, der elevene ikke bare bedriver argumentasjon, men også selvpresentasjon (Iversen, 2016). Magnes understreking av et trygt læringsmiljø som forutsetning for at elever skal kunne ytre seg, virker også finne støtte hos Flensner og Von der Lippe (2019) som påpeker at frykt og usikkerhet er et dårlig utgangspunkt for læring (s. 286). Også Turid er inne på dette med klassemiljøets betydning for ytringskulturen i klasserommet, og hennes svar virker å understøtte resonnetet til Magne. Hun uttalte følgende til samme spørsmål:

Turid: [...] det handler mye om relasjoner, da – mellom lærer og elev, men også innad i klassen. Så det er mye av det som spiller inn. At de er trygge. Så hvis de føler seg trygge på hverandre og læreren, så er det jo lettere å få dem til å delta og ytre seg.

I sitatet til Turid, virker det som at det ikke bare er klassemiljøet som sådan som spiller en rolle for en god ytringskultur. Turids ser ut til å legge vekt på at elevene må føle seg trygge på både hverandre og læreren. Eksempelvis kan det tenkes at en elev som er redd for å bli sosialt utstøtt for å ha visse meninger, ikke tør å ytre sine meninger i klasserommet. Dette kan se ut til å sammenfalle med den omtalte statusbarrieren hos Iversen (2016).

Det andre hovedfunnet jeg vil trekke frem, er som sagt at det lærerne trekker frem at en god ytringskultur er avhengig av at det er høyt under taket for elevene å ytre seg og med tanke på hva de velger å ytre. Det er tydelige eksempler på dette i svaret til informantene Ola og Lars:

Ola: Jeg tenker det skal være rom for, altså, det skal være en stor takhøyde. Og jeg bruker å si at så lenge du kan argumentere på en fornuftig måte og legge fram en tankerekke sånn at ting henger i hop. Så tenker jeg at vi lander godt.

Lars: Det er vel at for det første så må det være en sann enighet og aksept om at det er plass til alle ytringene, også de som kan komme litt skeivt ut.

Her ser vi at Ola trekker frem at det skal være stor takhøyde, mens Lars trekker frem at det må være en enighet og aksept om at det er plass til alle ytringer. Dette kan alludere til det Sætra (2020) omtaler som normer for sosial samhandling, der han blant annet trekker frem toleranse som et viktig eksempel. Sætra (2020, s. 353) påpeker også at slike normer for samhandling – både mellom elevene, men også mellom elevene og læreren – har en betydning for

læringsmiljøet. Det kan synes som at lærerinformantene i dette utvalget uttrykker en lignende forståelse som kommer til uttrykk hos Sætra (2020).

Et annet interessant poeng trekkes frem av Nils. Han mener at for at man skal få en god ytringskultur i klasserommet, må dette trenes på. Han fortalte følgende:

Nils: Hvis folk tar ordet og begir seg ut på glattisen, er litt usikker, det er litt mye luft i stemmen, skjelving og sånt. Så kan du fort få da sånn der nonverbale ting eller blikk og sånn fra andre elver. Altså, der er jeg ganske sånn streng. Det skal jeg ikke ha. Det skal være rom for å si noe som til og med er feil. Man er likevel «på ball» og man bidrar til den faglige samtalen. Det har en verdi. [...] Det er slik vi blir gode. Vi må trene opp en kultur for å ytre seg. Og det starter jo i skolen i høyeste grad.

Dette underbygges også av Inge, som også trakk frem dette med himling med øynene, sukking eller å komme med ulike former for tegn på at man synes at det er dumt det en medelev ytrer. Alle informantene kommer på en eller annen måte inn på deres egen rolle som moderator og klasseleder for å etablere en god ytringskultur basert på de momentene jeg har trukket frem i denne studien (Sætra, 2020). Disse momentene kan også se ut til å aktualisere Hunnes' (2015) poeng om læreren som rollemodell og forbilde. I utdragene fra det empiriske materialet, ser det ut til at lærerne vektlegger å gjøre ytringsfriheten som verdi gjeldende i klasserommet gjennom at det en stor takhøyde for elever til å ytre seg. I tillegg kan det se ut til at lærerne i stor grad – etter beste evne – forsøker å leve i tråd med de verdiene og holdningene de forsøker å internalisere hos elevene, eksempelvis gjennom å slå ned på negative reaksjoner fra medelever på andre medelevers ytringer.

4.4.2 Vil elevene ytre seg?

Til nå har vi sett hva lærerne legger vekt på når det gjelder å konstituere en god ytringskultur i klasserommet. Men til tross for det ovennevnte, trekker Marianne frem et poeng som skilte seg tydelig ut fra de øvrige informantene. Hun er tydelig på at rammene for en god ytringskultur først og fremst ikke settes av henne som lærer, men at rammene settes andre steder. Og at dette i større grad påvirker elevenes vilje til å ytre seg. Hun sa:

Marianne: Jeg er ganske tidlig ute med å si at her kan man trå feil, og her kan man si hva man vil. Og jeg slår ned på hvis noen flirer eller, men ofte så skjer det ikke nødvendigvis. De rammene settes ikke i klasserommet, de settes andre plasser

Meg: Hva tror du det kommer av?

Marianne: Tja, si det. Jeg tror sosiale medier og teknologi spiller en stor rolle. Det er jo nesten altoppslukende.

Meg: Okei, på hvordan måte? Tror du at elevene er bekymret for at det blir gjort opptak eller at de blir filmet i klasserommet?

Marianne: Ja, det vet vi at de er. Og det legger en demper for viljen deres til å bidra muntlig og snakke. Nå har vi jo også et sånn «mobilhotell», så ingen skal jo ha mobiler, men jeg vet at rådgiveren har sagt at elever har sagt at de er bekymret for at det skal tas opp.

Dette kan tolkes dithen at det selv om læreren jobber godt for å etablere en god ytringskultur i klasserommet, vil det likevel være eksterne faktorer som påvirker dette. I tillegg er det også en interessant påstand at rammene for ytringskulturen i klasserommet settes andre steder, og at det kan se ut som at sosiale medier og teknologi påvirker dette. Her kan det trekkes en parallell til funnene i delkapittel 4.2.2, der vi også så at informantene oppfatter at sosiale medier påvirker hvordan tematikken ytringsfrihet aktualiseres for elevene. Det kan derfor argumenteres for at sosiale medier og teknologi på den ene siden påvirker hvordan elever må forholde seg til tematikken ytringsfrihet. På den andre siden kan det argumenteres for at sosiale medier og teknologi i større grad setter rammene for ytringskulturen i klasserommet. Samtidig aktualiserer dette Iversens (2016) poeng om at elevene ikke bare bedriver argumentasjon når de ytrer seg, men også selvpresentasjon. Derfor kan det synes som at statusbarrieren er et viktig hinder for elevenes vilje til å ytre seg i klasserommet. Likevel er det ikke gitt at det faktisk er slik. Dette resonnementet bygger på sitater fra én av sju informanter, og må derfor trolig betegnes som anekdotisk. Dette er imidlertid et aspekt som kan belyses mer i videre forskning.

Til tross for at det ikke ligger et bedre empirisk grunnlag til grunn for det ovennevnte, er det derimot et bedre grunnlag for å kunne si noe om hvordan informantene opplever elevenes vilje til å ytre seg i klasserommet. Alle informantene i denne studien er erfarne lærere og har undervist i videregående skole i flere år. Et spørsmål som ble stilt informantene i intervjuene, var hvorvidt de opplever en endring i elevenes vilje til å ytre seg i klasserommet.

Hovedfunnet ser ut til å være at elevene ikke er mindre villige til å ytre seg i klasserommet i

dag enn tidligere, slik et flertall av disse informantene ser det, men riktig nok ikke helt uten nyanser. Eksempelvis forteller informantene Ola og Inge følgende:

Ola: Nei, egentlig ikke. Men dem er liksom blitt mye friere. Man får jo vite tingene som man strengt tatt egentlig ikke bør vite. Liksom har det filteret blitt borte på en del ting.

Inge: Egentlig ikke. Det kommer litt an på klassen. Det varierer veldig fra klasse til klasse hvor aktiv ulike klasser er. Noen klasser kan være stillere enn andre. Noen klasser der er det liksom ikke en kultur for å si så mye. Men det er ikke fordi at dem snakker hverandre ned eller noe sånt, men det er liksom bare ikke blitt sånn [at de er aktive].

I disse sitatene kan det synes som at det er en enighet om at egentlig ikke har skjedd en endring i elevenes vilje til å ytre seg. Samtidig kan det virke som at de legger til grunn forskjellige utgangspunkt. På den ene siden forteller Ola at det egentlige ikke har skjedd en endring i elevenes vilje til å ytre seg, men at elevene kanskje i større grad enn før ytrer seg om personlige forhold. Det kan argumenteres for at dette i seg selv er en endring. Likevel omhandler det i så fall for det meste om innholdet i ytringene, ikke nødvendigvis frekvensen av ytringer fra elever. På den andre siden forteller Inge i likhet med Ola at det egentlig ikke har skjedd en endring i elevenes vilje til å ytre seg som sådan, men at dette varierer veldig fra klasse til klasse.

Basert på det empiriske materialet i denne oppgaven, fremstår det derfor samlet som at flertallet av informantene ikke opplever at det har vært en særlig (stor) endring i elevenes vilje til å ytre seg i klasserommet. Samtidig er det informanter som trekker frem at det har skjedd en endring, enten i positiv eller i negativ forstand. Siden målet med denne studien ikke har vært å kunne gjøre statistisk generalisering, vil jeg heller peke på den analytiske overføringsverdien. Fra lærerperspektivet ser det ut til å være særlig elevenes tilbøyelighet til å bedrive selvpresentasjon, og herunder at statusbarrieren for å ytre seg, som ser ut til å spille en rolle for hvorvidt klasserommet benyttes som ytringsarena for elevene. Dette underbygger samtidig et sentralt poeng fra delkapittel 4.4.1, om at et trygt klasse- og læringsmiljø er et viktig konstituerende element for en god ytringskultur. Dette oppsummeres egentlig best med ordene til Magne: «Ja, først og fremst så må man lage et trygt læringsmiljø. Når man ikke har et trygt læringsmiljø, så går hele ytringsdialogen ut av vinduet allikevel.»

5 Avslutning

Hovedmålet for studien i denne masteroppgaven har vært å få innsikt i hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen i videregående skole hos et utvalg samfunnsfaglærere. I dette ligger det flere samfunnsfagdidaktiske problemstillinger, og fokuset har vært rettet mot hva informantene forteller om egen undervisningspraksis. Blant annet ønsket jeg å belyse hva lærere forteller at de legger vekt på når tematikken ytringsfrihet undervises, hvordan dette undervises av dem og hvilke begrunnelser som medfølger (Aarre et al., 2014, s. 28).

Jeg valgte å benytte et kvalitativt forskningsdesign for å besvare problemstillingen. Det empiriske grunnlaget for analysen er kvalitative data som er samlet inn ved bruk av semistrukturerte dybdeintervju. Til sammen sju samfunnsfaglærere – fem menn og to kvinner – fra forskjellige videregående, er informantene i denne studien. Disse informantene underviser i fellesfaget Samfunnskunnskap vg1/vg2 og programfaget Politikk og menneskerettigheter vg2/vg3, eller ett av disse fagene i kombinasjon med andre fag.

Det er også utelukkende lærerperspektivet som har blitt undersøkt. Elevperspektivet har ikke vært gjenstand for undersøkelse i denne studien, annet enn hvordan utvalget av lærere selv forteller om egne opplevelser med elevene knyttet til deres undervisning om tematikken ytringsfrihet. Jeg vil også presisere at det har ikke vært et formål for meg å kunne generalisere funnene statistisk i denne studien. Det er informantenes egne opplevelser, erfaring og synspunkter, og min tolkning og analyse av disse, som kommer frem. Likevel har det vært et mål at studien skal kunne ha analytisk overføringsverdi. Med det mener jeg at den kan bidra til refleksjon og utvikling for andre lærere og lektorstudenters praksis. Derfor har følgende vært problemstillingen for denne oppgaven:

Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole om hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i undervisningen deres?

I dette kapitlet oppsummerer jeg først og fremst hovedfunnene i studien. I analysen av det empiriske materialet, var det tre hovedfunn som utkrystalliserte seg. I det videre vil jeg oppsummere disse. Som følge av disse funnene peker jeg fortløpende på noen didaktiske implikasjoner for praksisfeltet. Til slutt skisserer jeg på noen mulige veier videre for forskning omkring ytringsfrihet som tematikk i en samfunnsfagdidaktisk sammenheng.

5.1 Oppsummering av hovedfunn og didaktiske implikasjoner

Det første hovedfunnet i denne oppgaven peker i retning av at tematikken ytringsfrihet i all hovedsak undervises lite eksplisitt i samfunnsfag. I mine data er det heller snakk om sterke indikasjoner på at tematikken ytringsfrihet inngår implisitt i mange deler av faget. Det er særlig når tema som menneskerettigheter og demokrati kommer opp, at tematikken ytringsfrihet får sin plass i faget. Til tross for disse indikasjonene, kom det frem få konkrete eksempler på andre innholdskomponenter i faget der tematikken ytringsfrihet er aktuell. Det sistnevnte poenget vil jeg imidlertid ta et forbehold ved. Dette forbeholdet skyldes at det ikke kan utelukkes at det er mine spørsmål – eller mangel på sådan – som ikke har bidratt til å få frem slike eksempler. På den andre siden mener jeg derimot å ha grunnlag for å kunne hevde at lærerne i utvalget ser på ytringsfrihet som både verdi og verktøy, og som ett av fagets konstituerende og bærende elementer. I det empiriske datamaterialet underbygges dette av hva lærerinformantene fortalte i lys av de didaktiske spørsmålene hva og hvordan, eller sagt med andre ord hva som undervises og hvordan det undervises når tematikken ytringsfrihet er aktuell i deres undervisning.

For samfunnsfaglærere kan én mulig didaktisk implikasjon av det ovennevnte funnet være å aktualisere tematikken ytringsfrihet gjennomgående i undervisningen. Det vil i praksis medføre at tematikken tas opp i langt flere sammenhenger enn i forbindelse med menneskerettigheter og demokrati. Potensielt kan dette tydeliggjøre for elevene hvilken konstituerende funksjon ytringsfrihet har, ikke bare for samfunnsfag, men også for resten av samfunnet. Det vil også kunne bidra til å ivareta at alle dimensjonene hos Stray (2012) – som i dette tilfellet er *om*, *for* og *gjennom* ytringsfrihet – kan bli realisert som en del av undervisningen i samfunnsfag.

Det andre hovedfunnet er at det i mine data kan synes som å være indikasjoner på at lærerne i dette utvalget, forteller at de i mindre grad legger vekt på ytringsfrihetens tre begrunnelser slik de kommer frem i Grunnlovens § 100 i sin undervisning. Det empiriske materialet peker derimot i retning av at det legges mer vekt på den negative frihetsforståelsen av ytringsfriheten. I tillegg ser det ut til å være kompetansemålene som står i sentrum for undervisningen, der særlig kompetansemålet i Samfunnskunnskap (SAK01-01) om at elevene skal drøfte grensen for ytringsfriheten virker å utgjøre det viktigste premisset. Dette er ikke nødvendigvis feil. Kompetansemålene er tross alt rammene en lærer må forholde seg til. Samtidig er det en mulighet for samfunnsfaglærere å jobbe mer eksplisitt med ytringsfrihetens

begrunnelser som en del av undervisningen, blant annet for å realisere fagets verdigrunnlag og kompetansemålene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a; 2020b).

Her er det mulig å peke på en potensiell didaktisk implikasjon av det ovennevnte. Gjennom å jobbe mer eksplisitt med begrunnelsene ytringsfriheten slik de kommer frem i Grunnlovens § 100 (Grunnloven, 1814; Kierulf, 2021), åpner det for både undervisning *om, for* og *gjennom* ytringsfrihet. I tillegg til at det kan bidra til å realisere fagets verdigrunnlag og kompetansemålene, vil det kunne ta i bruk flere dimensjoner i undervisningen samtidig.

Det tredje og siste hovedfunnet i mine data, er en sterk indikasjon på at for samfunnsfaglærerne i dette utvalget, konstitueres en god ytringskultur av følgende: Hovedsakelig et trygt klasse- og læringsmiljø, der det er stor aksept for å ytre så å si alle ulike meninger. I tillegg peker mine data i retning av at en god ytringskultur – både i samfunnet generelt og i skolen spesielt – er noe som må trenes på, noe som er at arbeid som starter i skolen. Samtidig underbygger dette poengene til Øyvind Windstad og Anine Kierulf, som henholdsvis mener at det er viktig at lærere våger å undervise om ytringsfrihet, og at lærerprofesjonen er den absolutt viktigste for å skape grunnlaget for den dialogen som er avgjørende i et demokrati (Jelstad, 2020; Borge, 2021).

Det ovennevnte kan medføre noen didaktiske implikasjoner jeg vil trekke frem. For det første kan det argumenteres for at en samfunnsfaglærer bør være oppmerksomme på elevenes tilbøyelighet til selvpresentasjon, spesielt i forbindelse med undervisning som har som premiss at elever ytrer seg. Derfor har lærerne en viktig jobb å gjøre for at elevene skal komme seg forbi statusbarrieren slik at de ytrer seg i klasserommet. Forskningslitteraturen peker på flere måter å gjøre dette på. Det viktigste virker likevel å være at man må kjenne klassen sin, og jobbe systematisk med å trene elevene til å ytre seg. Det vil fordre at læreren gir elevene mange muligheter til å få positive mestringserfaringer knyttet til å ytre seg i klasserommet. Dette aktualiserer å undervise ytringsfrihet *gjennom* ytringsfrihet (Stray, 2012).

I analysen jeg har utført av det empiriske datamaterialet, kom det frem lite forskjell i hva dette utvalget av lærerinformanter fortalte om egen praksis knyttet til hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i deres undervisning i samfunnsfag. Overordnet vil jeg derfor peke på at gjennomgangen jeg har foretatt av utvalgte utdanningspolitiske styringsdokumenter samt

læreplanen – både den overordnede dele og de fagspesifikke – kan synes å peke i retning av at tematikken yringsfrihet har en plass i samfunnsfag i videregående skole. Både som verdi og som verktøy i undervisningen. I mine data kan det også se ut til at dette utvalget av lærere forteller at de oppfatter at tematikken yringsfrihet har en sentral plass i samfunnsfag. Det skyldes to forhold. For det første kan tematikken yringsfrihet undervises gjennomgående i alle fagets ulike deler. For det andre fremstår yringsfrihet som å være et konstituerende og bærende element for samfunnsfag, både med tanke på innholdet i faget, hvordan dette undervises og hvorfor dette undervises.

5.2 Videre forskning

Det har ikke blitt utført veldig mye didaktisk forskning som har tatt tematikken yringsfrihet i samfunnsfag eksplisitt for seg. Slik jeg ser det er det et behov for mer forskning rettet mot læreres undervisningspraksis knyttet til tematikken yringsfrihet i samfunnsfag. Eksempelvis vil jeg peke på muligheten for å benytte observasjon som datainnsamlingsmetode. Dette var en metode jeg selv vurderte, men noe jeg kom frem til at ville være vanskelig å gjennomføre i kombinasjon med kvalitative forskningsintervju innenfor rammene av denne oppgaven.

Derfor vil det være positivt om noen følger denne tematikken videre. Enten som et masterprosjekt som bygger videre på innsiktene i denne studien, eller som en del av et større prosjekt som eksempelvis en doktoravhandling. Gjennom kombinasjon av flere metoder i én eller flere studier, vil man gjennom å kombinere ulike metoder kunne komme frem til flere og andre innsikter enn hva som har vært mulig for meg i denne studien. I tillegg kan det trolig bidra med ytterligere nyanser omkring denne tematikken i didaktisk sammenheng. Til slutt vil jeg peke på behovet for å belyse denne problematikken ytterligere også gjennom kvantitative data. Det vil også kunne gi en annen kunnskap om denne tematikken.

Jeg håper denne oppgaven har bidratt med nye innsikter knyttet til tematikken yringsfrihet i samfunnsfagdidaktisk sammenheng. Her vil jeg spesielt fremheve yringsfriheten som et konstituerende element for faget, både med tanke på å realisere dets verdigrunnlag og kompetansemålene i læreplanen. Jeg håper også at oppgaven min kan bidra til refleksjon over egen praksis for både nåværende og kommende samfunnsfaglærere.

Litteraturliste

- Aarre, T., Chrisophersen, J. & Børhaug, K. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap – fagstoff og didaktikk*. Det Norske Samlaget.
- Bangstad, S. & Vetlesen, A. J. (2011). Ytringsfrihet og ytringsansvar. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 28(4), 334-346. Universitetsforlaget.
<https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/doi/10.18261/ISSN1504-3053-2011-04-02>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Borge, L. (2021). *Vi må våge å bruke ytringsfriheten*. Fabelaktig formidling.
https://www.fabelaktigformidling.no/artikkel/vi-ma-vage-a-bruke-ytringsfriheten?fbclid=IwAR2svoiCABWT_Ie5fT6xSBcIal-fyvYmuzfszCXUO0YeAAyMRI2oGNayEuo
- Bruun, N. S. D. (2020). *Menneskerettigheter i samfunnsfag: En kvalitativ studie av læreres undervisning i menneskerettigheter i samfunnsfag i Vg1/Vg2*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-86971>
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B. & Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 177-183). Fagbokforlaget.
- Civita. (2018, 8. mars). *Frihet*. Civita. <https://civita.no/politisk-ordbok/hva-er-frihet/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ebbesen, A. G. (2009). Mirakelkur eller dannelsingsprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.). *Lektor-adjunkt-lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 25-52). Universitetsforlaget.
- Fladmoe, A., Wollebæk, D., Steen-Johnsen, D. & Thorbjørnsrud, K. (2021). *Hva mener befolkningen om ytringsfrihetens grenser?* Fritt Ord.
<https://frittord.no/nb/aktuelt/hvor-gar-ytringsfrihetens-grenser>

- Flensner, K. K. & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education* 30(3), 275-288.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/14675986.2019.1540102>
- FN-sambandet. (2020, 21. desember). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*.
www.fn.no.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven & Tveit, K. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 179–218). Fagbokforlaget.
- Honningsøy, K. H., Fermariello, H. & Kristensen, M. (2020, 21. oktober). – En lærers plikt å utsette elever for ubehagelige ytringer. *Norsk Rikskringkasting (NRK)*.
<https://www.nrk.no/urix/-en-laerers-plikt-a-utsette-elever-for-ubehagelige-ytringer-1.15207385>
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldninger i samfunnsfag. I Å. Samnøy, O. R. Hunnes & K. Børhaug (Red.). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 123-140). Fagbokforlaget.
- Iversen, L. L. (2016). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I C. Lenz, P. Nustad & B. Geissert (Red.), *Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
<https://dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-1-2016/>
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315-326.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/01416200.2018.1445617>

- Jelstad, J. (2020, 12. november). Anine Kierulf er bekymret for at lærere endrer praksis etter lærerdrapet. *Utdanningsnytt*.
<https://www.uddanningsnytt.no/laereryrket-muhammedkarikaturer-terror/anine-kierulf-er-bekymret-for-at-laerere-endrer-praksis-etter-laererdrapet/261659>
- Kierulf, A. (2017, oktober). *Ytringsfrihet*. 22. juli-senteret.
<https://22julisenteret.no/ressurs/ytringsfrihet-2/>
- Kierulf, A. (2021). *Hva er ytringsfrihet*. Universitetsforlaget.
- Klafki. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. udg.). Klim.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, B. A., Korsvoll, N. H. & Mathé, N. E. H. (2022, 31. mars). *Hva er egentlig ytringsfrihet? Kjemikeren, religionshistorikeren og skoleforskeren svarer*. Morgenbladet.
<https://www.morgenbladet.no/aktuelt/forskning/2022/03/31/hva-er-egentlig-ytringsfrihet/>
- Lysaker, O. & Syse, H. (2016). The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(2), s. 104-123.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/18918131.2016.1212691>
- MaCavoy, P. & Hess, D. (2015). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), s. 14-47. <https://www.jstor.org/stable/23524356>
- Mangset, M., Midtbøen, A. H. & Thorbjørnsrud, K. (2022). Ytringsfrihet i Norge: debattens grenser og rommet for kunnskap. I M. Mangset, A. H. Midtbøen & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Ytringsfrihet i en ny offentlighet. Grensene for debatt og rommet for kunnskap*. Universitetsforlaget. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/9788215051017-2022>

- Norheim, C. L. (2019). *Skolen som arena for å motvirke fordommer, rasisme og diskriminering: En kvalitativ studie av elevperspektiver og erfaringer*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73606>
- Nilsen, M. M. (2021, 20. desember). *Unge er redde for å bli «cancelled»*. Verdens Gang.
https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/66yeOW/unge-er-redde-for-aa-bli-cancelled?fbclid=IwAR2HbO4Hz_zdUupYLV07aWU-7_1DZQAGdGfh58BZQ9LR4A80zEceSRd0amg
- NOU 1999: 27. (1999). «Ytringsfrihed bør finde Sted»: Forslag til ny Grunnlov § 100. Justis- og politidepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1999-27/id142119/>
- Patton, M. Q. (1999). *Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis*. *Health Services Research*, 34(5 pt 2), 1189–1208.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, E. (2017). Aktualisering, læring og dannelse i samfunnsfag. *Bedre skole* 29(2), s. 52-56. <https://www.utdanningsnytt.no/pdf-av-bedre-skole/bedre-skole-arkiv/163341>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg.). Sage.
<https://www.sfu.ca/~palys/Saldana-CodingManualForQualResearch-IntroToCodes&Coding.pdf>
- Silverman, D. (2019). *Interpreting Qualitative Data* (6. ed). Sage Publications Ltd
- Slinning, G. S. (2021). *Ytringsfriheten og dens grenser: Ytringsansvar, empati og deltakelse hos unge medborgere*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90955>
- Sjøberg, S. (2009). Fag og kunnskap i dagens skole. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor-adjunkt-lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 155-147). Universitetsforlaget.

- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 227-244). Universitetsforlaget.
- Strandås, O. E. (2020). *Ytringsfriheten fra et elevperspektiv – mangfoldig og sammensatt: En kvalitativ studie av elevers forståelse og oppfattelse av ytringsfriheten*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU.
<https://hdl.handle.net/11250/2784833>
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge og J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Demokratisk undervisning i skolen. I C. Lenz, P. Nustad & B. Geissert (Red.), *Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
<https://dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-1-2016/>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian journal of educational research*, 65(2), s. 345-357.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk danning. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 31-49). Fagbokforlaget.
- Utdanning. (2020, 10. november). *Spørreundersøkelse etter lærerdrapet i Frankrike: Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-ytringsfrihet/sporreundersokelse-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngar-temaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i politikk og menneskerettigheter (POS05-01)*.

Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/pos05-01>

Vesterdal, K. (2016). Human rights education through the lens of violation: Developing critical, active citizenship or constructing national identity? I C. Lenz, L. Kvande, C. Lenz, S. Ø. Brattland, & L. Kvande (Red.), *Crossing borders: combining human rights education and history education* (s. 151–173). Lit Verlag.

Wollebæk, D., Thorbjørnsrud, K. & Steen-Johnsen, K. (2022). Holdninger til ytringsfrihet i Norge: et nytt kart og kompass. I M. Mangset, A. H. Midtbøen & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Ytringsfrihet i en ny offentlighet. Grensene for debatt og rommet for kunnskap* (s. 33-56). Universitetsforlaget.

<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/9788215051017-2022>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Ytringsfrihetens plass i samfunnsfagundervisningen i videregående skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen til et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole, og hvordan dette teamet kan undervises om i norske klasserom. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedmålet for prosjektet å innhente kvalitative data som kan bidra til å gi innsikt i hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i samfunnsfagundervisningen til et utvalg norske lærere, og hvordan denne tematikken kan undervises om i norske klasserom.

Dette er et masterprosjekt. I dette prosjektet vil jeg undersøke hva et utvalg samfunnsfaglærere selv forteller om hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i undervisningen deres, og hva de selv forteller om hvordan dette undervises i praksis. Det er videre et mål å få bedre innsikt i dette for å kunne bedre egen didaktiske kompetanse i samfunnsfag til å undervise i, om og for tematikken ytringsfrihet. Forhåpentligvis vil også andre finne denne innsikten nyttig for deres profesjonsutøvelse.

Studiens problemstilling er som følger:

Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole om hvilken plass temaet ytringsfrihet har i undervisningen deres, og hvordan man kan undervise i, om og for ytringsfrihet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet (UV) ved Universitetet i Oslo (UiO) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta i denne studien fordi du underviser i faget Samfunnskunnskap og/eller Politikk og menneskerettigheter i videregående skole. I denne studien vil fire-seks lærere delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

I denne studien skal det benyttes kvalitativ metode, der intervju skal benyttes som datainnsamlingsmetode. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samtykker til å delta i et intervju hvor det vil bli gjort lydopptak og notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Jeg kommer ikke til å be om personidentifiserende opplysninger (utover lydopptak) eller særlige kategorier av personopplysninger, slik som politisk eller religiøs overbevisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette prosjektet er det utelukkende Nora Elise Hesby Mathé (veileder) og Kristian August Eilertsen (student) som vil ha tilgang til dine innsamlede opplysninger.

For å være sikker på at ikke uvedkommende får tilgang til opplysningene dine, vil UiOs sikre nettskjematjeneste benyttes for å gjøre lydopptaket og å lagre dette under prosjektperioden. Når opptaket transkriberes, vil du få tildelt et tilfeldig valgt pseudonym. Opplysninger som mot formodning skulle komme frem i intervjuet som kan identifisere deg og/eller skolested, vil bli utelatt fra transkripsjonen. Det samme gjelder andre personidentifiserbare eller sensitive opplysninger.

Alle informanter i denne studien vil bli fullstendig anonymisert i endelig publikasjon av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptak slettes senest ved prosjektslutt, noe som etter planen er medio august 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

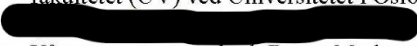
På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet (UV) ved Universitetet i Oslo (UiO) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet (UV) ved Universitetet i Oslo (UiO) ved Nora Elise Hesby Mathé

- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Nora Elise Hesby Mathé
Veileder

Kristian August Eilertsen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ytringsfrihetens plass i samfunnsfagundervisningen i videregående skole*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak og skriftlige notater

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Arbeidstittel:

Ytringsfrihetens plass i samfunnsfagundervisningen i videregående skole

Foreløpig problemstilling:

Hva forteller et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole om hvilken plass tematikken ytringsfrihet har i undervisningen deres, og hvordan man kan undervise om, for og gjennom ytringsfrihet?

Kort informasjon om intervjuet:

- Gi en kort innføring i prosjektet, prosjektets arbeidstittel og foreløpige problemstilling.
- Forklare samtykkeskjema, samt be informant lese og signere skjemaet. Informere om personvern, at man kan trekke seg når som helst og stille spørsmål når som helst.
- Informere om at jeg ikke ønsker å samle inn personidentifiserende eller sensitive opplysninger. Be derfor informantene unngå å oppgi disse (navn, navn eller detaljer ved skole/sted, politisk eller religiøs overbevisning, osv.)

Oppvarming:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvorfor hadde du lyst til å undervise i samfunnsfag?
- Hva er det du liker best ved å undervise i samfunnsfag?

Spørsmål

1. Lærers forståelse av begrepet og begrunnelse for å undervise om ytringsfrihet:

- Hva legger du i ytringsfrihet?
- Hvorfor underviser du om ytringsfrihet?
 - Hva har kompetansemålene i læreplanen å si for din undervisning om ytringsfrihet?
 - Har du en egen interesse for ytringsfriheten som gjør at du underviser om denne tematikken?
 - Har det blitt diskutert noe i lærerkollegiet?
 - Har skolens ledelse eller skoleeier gitt noen føringer om at det skal undervises i tematikken ytringsfrihet? Dersom ja: Hvordan er disse føringene?

- Hvilken rolle spiller tematikken ytringsfrihet i samfunnsfag i videregående skole?
 - Hvilken rolle opplever du at ytringsfrihet har i de nye læreplanene?
 - Er det en sammenheng mellom demokrati og medborgerskap på den ene siden og ytringsfrihet på den andre siden?
- Hvilken status har undervisningen om ytringsfrihet i samfunnsfagundervisningen?
 - Inngår tematikken ytringsfrihet i noen vurderingssituasjoner?

2. Didaktisering av tematikken ytringsfrihet:

- Hvordan legger du opp undervisningen om ytringsfrihet?
 - Plenumsdiskusjoner?
 - Lærerforedrag?
 - Gruppearbeid?
 - Casearbeid?
 - Muntlige/skriftlige presentasjoner?
 - Hvor mye er «teori», hvor mye er praktiske øvelser (f.eks. i å holde muntlige eller skriftlige presentasjoner)?
 - Hender det at det dukker opp saker som aktualiserer undervisning om tematikken? Saker i media, elevinnspill, osv.
 - Bruker du eksempler på ulike karikaturtegninger i undervisningen?
- Hva underviser du i når du underviser om ytringsfrihet i samfunnsfagundervisningen?
 - Historisk utvikling?
 - Ytringsfrihetens begrunnelse?
 - Ytringsfrihetens begrensninger?
- Behandles tematikken ytringsfrihet som et eget tema i undervisningen din i samfunnsfag?
- Hvor henter du lærestoffet du benytter i undervisningen om ytringsfrihet?
 - Lærebøkene?
 - Aktuell samfunnsdebatt?
 - Nettbaserte ressurser?
- Hvordan vil du ideelt sett legge opp undervisningen din om ytringsfrihet hvis du ikke trenger å ta hensyn til timetall og ressurser?
- Hvordan tilnærmer du deg vanskelige, men viktige temaer som hatytringer, i samfunnsfagundervisningen?
- Har du noen gang opplevd det som utfordrende å undervise om ytringsfrihet i samfunnsfagundervisningen?

- Kjenner du til saken med den franske læreren Samuel Paty som ble drept etter å ha undervist om ytringsfrihet, der han blant annet brukte karikaturtegninger i undervisningen?
 - Påvirket denne saken deg som lærer? Hvis ja: Hvordan?
 - Har denne saken påvirket måten du som samfunnsfaglærer underviser om ytringsfrihet? I så fall hvordan?

3. Ytringsfrihet og elever:

- Hvordan opplever du at interessen for ytringsfriheten er blant elevene?
- Hvordan opplever du at elevenes kunnskap om ytringsfrihet er når de begynner i videregående skole?
- Opplever du at det er behov for å gi eksplisitt undervisning om tematikken ytringsfrihet?
- Hvordan reagerer elevene på undervisningen om ytringsfrihet?
 - Viktig/uviktig?
 - Vanskelig/lett?
 - Ubehagelig?
 - Synes elevene dette er et interessant tema?
- Hvordan definerer du en god ytringskultur i klasserommet?
 - Hvordan jobber du for å etablere denne?
- Opplever du at det har skjedd en endring i elevenes vilje og/eller ønske om å ytre seg i klasserommet? Hvis ja: Hvordan kommer dette til uttrykk?
- Forskeren Anine Kierulf har uttalt at «[...] det er helt klart en læreres plikt å utsette elever [...] også for ubehagelige ytringer. Hva tenker du om dette utsagnet?

Avslutning

- Er det noen ting du ønsker å legge til, som jeg eventuelt ikke har spurt om?
- Dersom jeg har noen oppfølgingsspørsmål i etterkant, kan jeg ta kontakt med deg på e-post og telefon?

Tusen takk for at du ville bidra som informant i masterprosjektet mitt!

Vedlegg 3 – Meldeskjema for personopplysninger (NSD)

03.05.2022, 21:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

292712

Prosjekttittel

Ytringsfrihetens plass i samfunnsfagundervisningen i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nora Elise Hesby Mathé, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristian August Eilertsen, [REDACTED]

Prosjektperiode

02.08.2021 - 31.08.2022

Vurdering (1)

11.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.11.2021

Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6089480a-3e91-46a0-be27-acf590cda24f>

1/2

tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – Vedtaksbrev Stiftelsen Fritt Ord

[REDACTED]

Fra: ikke-svar@fritt-ord.no
Sendt: onsdag 11. mai 2022 15:19
Til: [REDACTED]
Emne: Vedrørende søknad til Stiftelsen Fritt Ord

Kristian August Eilertsen
[REDACTED]

Oslo, 11. mai 2022

Vår ref.: [REDACTED]

ANG. SØKNAD OM STØTTE TIL STUDENTSTIPEND: "YTRINGSFRIHETENS Plass I SAMFUNNSFAGUNDERVISNINGEN", MASTEROPPGAVE I SAMFUNNSFAGDIDAKTIKK

Søknadsbehandlingen er nå avsluttet. Vi har gleden av å meddele at Fritt Ord har besluttet å innvilge søknaden med kr 20 000. Prosjektet er tildelt koden [REDACTED] og det er fint om denne oppgis ved henvendelser til oss.

Utbetaling av beløpet kan foretas i rimelig tid før kostnadene påløper. Skjemaer for utbetalingsanmodning og rapport finnes på vår hjemmeside portal.frittord.no. Opplysninger om kontonummer, adresse, prosjektkode og innvilget beløp må oppgis. Dersom utbetalingsanmodningen ikke er oss i hende senest innen ett år, vil bevilgningen bortfalle. Vennligst gi beskjed til Fritt Ord hvis prosjektet blir vesentlig utsatt eller forandret, f.eks. grunnet endringer i finansieringsgrunnlaget. Fritt Ord kan kreve støttesummen refundert dersom prosjektet ikke gjennomføres i tråd med opprinnelig plan. En oversikt over rundens bevilgninger vil bli offentliggjort på Fritt Ords nettside kort tid etter at søknadsbehandlingen er avsluttet.

Vi ber om at det senest to måneder etter at prosjektet er avsluttet, blir sendt oss en rapport og regnskapsopplysninger som viser hvordan pengene er brukt.

Med vennlig hilsen,
Stiftelsen Fritt Ord

